AEPDIRI

Desafíos actuales para la docencia en Derecho internacional público, Derecho internacional privado y Relaciones Internacionales

UIB Universitat de les Illes Balears
Edicions UIB

Desafíos actuales para la docencia en Derecho internacional público, Derecho internacional privado y Relaciones Internacionales

Directores:
Nuria Arenas Hidalgo
Silvia Feliu Álvarez de Sotomayor
Vicente Garrido Rebolledo
Josep Gunnar Horrach Armo
Guillermo Palao Moreno

Desafíos actuales para la docencia en derecho internacional público, derecho internacional privado y relaciones internacionales

Directores/as
Nuria Arenas Hidalgo, Silvia Feliu Álvarez de Sotomayor, Vicente Garrido Rebolledo, Josep Gunnar Horrach Armo , Guillermo Palao Moreno

Autores/as
Berta Alam Pérez, Lucas Andrés Pérez Martín, Margalida Capellà i Roig, Valentina Milano, Noelia Fernández Avello, Ana Remesal Ortiz, Federico Garau Sobrino, Georgina Rodríguez Muñoz, Amara García Adán, Xira Ruiz Campillo, Caterina García Segura, Helena Torroja Mateu, María Esther Jordana Santiago, Christoph R. Schreinmoser, Ada Lucía Mariscal González, Joaquín Simond González, Guayasén Marrero González, Cristina María Zamora-Gómez

El Comité científico del seminario estuvo formado por el siguiente profesorado:
Profª. Dra. Susana Borrás Pentinat. Profesora Titular de Derecho Internacional Público. Universidad Rovira-Virgili.
Profª. Dra. Claribel de Castro Sánchez. Profesora Contratada Doctora de Derecho Internacional Público. Universidad Nacional de Educación a Distancia UNED.
Profª. Dra. Alicia Chicharro Lázaro. Profesora Titular de Derecho Internacional Público. Universidad Pública de Navarra.
Prof. Dr. Ander Gutiérrez-Solana Journoud. Profesor Agregado de Derecho Internacional Público. Universidad del País Vasco.
Dr. Aurelio López-Tarruella Martínez. Catedrático de Derecho Internacional Privado. Universidad de Alicante.
Dra. Diana Marín Cosarnau. Profesora Titular de Derecho Internacional Privado. Universitat Rovira i Virgili.

*El Comité científico ha procedido a realizar un riguroso proceso de selección y valoración de los originales objeto de publicación. Para ello ha aplicado los criterios específicos aprobados por la Comisión Nacional Evaluadora de la actividad investigadora para el Campo 9. Derecho y jurisprudencia.

© del text: els autors, 2025
© de l'edició: Universitat de les Illes Balears, 2026
Primera edició: novembre de 2024 Edició: Edicions UIB. Cas Jai. Campus universitari
Cra. de Valldemossa, km 7.5 07122 Palma (Illes Balears)
https://edicions.uib.eu
ISBN: 978-84-8384-546-2
DOI: 10.22307/9788483845462/64/003

La obra ha superado igualmente la evaluación llevada a cabo por dos expertos externos.

Aquest document compleix amb les condicions d'accessibilitat del format PDF (Portable Document Format).
Es tracta d'un document estructurat i etiquetat, proveït d'alternatives a tot element no textual, marcat d'idioma i ordre de lectura adequat.

DESAFíOS ACTUALES PARA LA DOCENCIA EN DERECHO INTERNACIONAL PÚBLICO, DERECHO INTERNACIONAL PRIVADO Y RELACIONES INTERNACIONALES

Directores/as

Nuria Arenas Hidalgo
Silvia Feliu Álvarez de Sotomayor
Vicente Garrido Rebolledo
Josep Gunnar Horrach Armo
Guillermo Palao Moreno

Autores/as

Berta Alam Pérez
Margalida Capellà i Roig
Noelia Fernández Avello
Federico Garau Sobrino
Amara García Adán
Caterina García Segura
María Esther Jordana
Ada lucía Mariscal González
Guayasén Marrero González
Lucas Andrés Pérez Martín
Valentina Milano
Ana Remesal Ortiz
Georgina Rodríguez Muñoz
Xira Ruiz Campillo
Helena Torroja Mateu
Santiago Christoph R. Schreinmoser
Joaquín Simond González
Cristina María Zamora-Gómez

AEPDIRI

El Comité científico del seminario estuvo formado por el profesorado siguiente:

***Profª. Dra. Susana Borrás Pentinat**. Profesora Titular de Derecho Internacional Público. Universidad Rovira-Virgili.*

***Profª. Dra. Claribel de Castro Sánchez**. Profesora Contratada Doctora de Derecho Internacional Público. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).*

***Profª. Dra. Alicia Chicharro Lázaro**. Profesora Titular de Derecho Internacional Público. Universidad Pública de Navarra.*

***Prof. Dr. Ander Gutiérrez-Solana Journoud**. Profesor Agregado de Derecho Internacional Público. Universidad del País Vasco.*

***Dr. Aurelio López-Tarruella Martínez**. Catedrático de Derecho Internacional Privado. Universidad de Alicante.*

***Dra. Diana Marín Cosarnau**. Profesora Titular de Derecho Internacional Privado. Universitat Rovira i Virgili.*

El Comité científico ha realizado un riguroso proceso de selección y valoración de los originales objeto de publicación. Para ello ha aplicado los criterios específicos aprobados por la Comisión Nacional Evaluadora de la actividad investigadora para el Campo 9. Derecho y jurisprudencia.

La obra ha superado igualmente la evaluación llevada a cabo por dos expertos externos.

ÍNDICE

Prólogo (Ana Salinas)....8

Desafíos actuales para la docencia en derecho internacional público, derecho internacional privado y relaciones internacionales (Nuria Arenas Hidalgo; Silvia Feliu Álvarez de Sotomayor; Vicente Garrido Rebolledo; Josep Gunnar Horrach Armo; Guillermo Palao Moreno.) 10

Más allá de la clase magistral: un viaje hacia la enseñanza inversa del derecho internacional privado
(Federico Garau Sobrino).... 13

¿Quién dijo que enseñar es solo explicar? Comunicar las RRII en tiempos digitales?
(Xira Ruiz Campillo) 24

Uso de herramientas de inteligencia artificial para la mejora de las competencias de expresión escrita y oral de futuros iusprivatistas: una experiencia de innovación docente de las universidades públicas canarias
(Lucas Andrés Pérez Martín, Guayasén Marrero González, Ada Lucía Mariscal González y Joaquín Simond González) 43

La autoevaluación con grados de certeza aplicada al aprendizaje de derecho internacional público: un método disruptivo para el fomento de un aprendizaje de calidad
(Helena Torroja Mateu y Ana Remesal Ortiz) 56

Docencia multilingüe en relaciones internacionales. Potenciando competencias en un mundo global: una apuesta por el plurilingüismo en un entorno multilingüe
(Caterina Garcia Segura) 71

¿Por qué, para qué y cómo impartir derecho internacional público en catalán?
(Margalida Capellà i Roig) 88

Simulaciones judiciales como herramienta didáctica multilingüe: retos y oportunidades en las aulas universitarias
(Maria Esther Jordana Santiago y Georgina Rodríguez Muñoz) 105

La docencia del derecho (internacional público) en gallego: oportunidades y retos para profesorado y alumnado, y cómo afrontarlos
(Amara García Adán y Christoph R. Schreinmoser) 122

Integrar la perspectiva de género en la docencia en derecho internacional público: propuestas para abrir la mirada
(Valentina Milano) 140

Tratamiento de la diversidad en la asignatura “Derecho de familia internacional”
(Noelia Fernández Avello) 161

Deconstruir el género y las relaciones internacionales en un contexto multicultural
(Susana De Sousa Ferreira) 171

Pasar a la acción: la acogida y sensibilización hacia la comunidad desplazada y migrante a través de la docencia en derecho internacional público
(Cristina María Zamora-Gómez) 188

El escape room como metodología docente aplicada al derecho internacional humanitario: una propuesta de desarrollo con IA
(Berta Alam-Pérez) 204

AEPDIRI

PRÓLOGO

No pocas veces, durante los cuatro últimos años de presidencia de la AEPDIRI, he tenido que simplificar el nombre de nuestra asociación al traducirla al inglés o al francés, a efectos de discusiones con colegas, sintetizando -muchas veces indebidamente- nuestra actividad, y ciñéndola sobre todo a la parte investigadora, mientras dejaba a un lado la dimensión académico-docente.

Y ello porque la mayoría de las sociedades "hermanas" con las que trabajamos no incorporan en su denominación formal ninguna faceta docente, la terminología al uso es la de "sociedad ... (nacionalidad) de derecho internacional". Sin embargo, nuestros mayores, los fundadores de la AEPDIRI, quisieron de forma consciente incorporar la dimensión docente a la denominación oficial de nuestra querida asociación y hablar no de Sociedad Española de Derecho Internacional y Relaciones Internacionales, como es la tendencia a partir de los ejemplos anglosajones, sino de Asociación de Profesores de Derecho Internacional Público y Relaciones Internacionales, concediendo la preminencia al factor docente en nuestra misma constitución formal, en su denominación oficial, aunque sea en detrimento de un acrónimo con el que hemos bromeado no pocas veces por la dificultad en su pronunciación.

En efecto, lejos de ningún tipo de exclusivismo corporativista -más bien todo lo contrario, teniendo en cuenta el año de constitución de la AEPDIRI, 1978- se ponía explícitamente de manifiesto la importancia de la dimensión docente para el colectivo recién instituido, subrayando así la vocación de sus asociados y el compromiso de éstos con la formación y el aprendizaje. Eran momentos en los que la enseñanza, incluida la universitaria, adquiría una nueva significación, la democrática, y una nueva dimensión, permitiendo un florecimiento desconocido hasta entonces y una expansión inédita de los estudios universitarios en todo el país. Fue sin duda un momento crucial que dejó una impronta muy especial por lo que a nosotros, asociados, se refiere, y a las áreas de conocimiento bajo nuestra responsabilidad.

Tan es así, que dedicar una sesión a la discusión sobre la docencia de nuestras materias se constituyó en un clásico de nuestras jornadas ordinarias bianuales, habiéndose abordado con regularidad la actualidad normativa que nos afectaba, los sucesivos sistemas de selección del profesorado, la discusión sobre el método docente, y el debate sobre la salud de la que las diferentes disciplinas gozaban y los problemas que las aquejaban.

Me atrevería a decir que con el advenimiento de la ANECA esta práctica cobra una nueva significación, que no dimensión, pues esa preocupación, debate y actualización ya existían. Me refiero a la implantación de una cierta forma de cuantificación de las diferentes facetas de la docencia a efectos de obtener el salvoconducto -acreditación- para acceder a cualquiera de la diferentes plazas o categorías administrativas de profesor universitario. Y ello apunta a un panorama que calificaría de discrimina-

ción sangrante entre los sexenios de investigación -cuyas dificultades todos hemos experimentado en mayor o menor medida- y los quinquenios de docencia, que se han reconocido y se siguen reconociendo en la mayoría de las universidades de forma automática con el paso de los años, sin considerar mejoras, calidades, novedad, etc. La implantación de un nuevo sistema conlleva siempre aciertos/ventajas y errores/ desventajas, pero desde luego en este caso hay que subrayar los primeros, en la media en que han insuflado nuevos estímulos en nuestra comunidad académica a la hora de afrontar esa mitad de nuestra dedicación profesional que más responsabilidad conlleva para con la sociedad, y que mejor retrata nuestro "retorno", ahora que tanto se valora el retorno y la transferencia.

Por eso es tan importante que hayamos ampliado esa dinámica inicial que cultivamos con regularidad desde el principio de nuestra existencia con la implantación de un foro de discusión sistemático, continuado y especializado, donde dedicar el tiempo y la profundidad adecuadas y necesarias para tratar los nuevos escenarios de la docencia: la igualdad de género, el multilingüismo, incluso esas nuevas formas de "trashumancia" que son los programas de movilidad nacional e internacional. Pero, sobre todo, por su impacto brutal sobre nuestro escenario natural, constituir el marco donde abordar de forma sólida las viejas "nuevas tecnologías" (ya llevamos décadas llamándolas "nuevas") y la nueva de verdad, la más urgente, la inteligencia artificial y su influencia decisiva en nuestras formas de enseñanza, de aprendizaje y de evaluación.

En lógica con todo ello, no puedo sino felicitar a los organizadores de esta primeras Jornadas de Innovación Docente de la AEPDIRI -llamadas a persistir-, por la iniciativa, la calidad de la propuesta y el broche de oro que supone este magnífico volumen, al que tan generosamente me han invitado. Estoy convencida de que va a constituir desde ya una guía esencial para todos: los más noveles que se inician en estas tareas, y los más experimentados, necesitados siempre de actualización y nuevas formas "frescas", creativas e innovadoras de abordar a nuestro joven y diverso "público".

Ana Salinas
Málaga, 6 de diciembre de 2025
47 aniversario de la Constitución española

DESAFÍOS ACTUALES PARA LA DOCENCIA EN DERECHO INTERNACIONAL PÚBLICO, DERECHO INTERNACIONAL PRIVADO Y RELACIONES INTERNACIONALES

Edicions UIB | 2025

PRESENTACIÓN DE LOS DIRECTORES Y LAS DIRECTORAS

La AEPDIRI ha asumido desde sus orígenes el compromiso de fortalecer y mejorar la calidad de la enseñanza en las disciplinas que integran la Asociación. Tal como recogen sus Estatutos, contribuir al avance y perfeccionamiento de la docencia en el Derecho Internacional Público, el Derecho Internacional Privado y las Relaciones Internacionales constituye una de sus finalidades esenciales. En coherencia con esa misión, la puesta en marcha de las nuevas actividades dedicadas a la reflexión sobre la innovación docente — entre ellas, la I Jornada de Innovación Docente celebrada en 2025— representa un paso decisivo para impulsar una renovación metodológica acorde con los profundos cambios que atraviesan nuestras disciplinas.

La publicación que ahora ve la luz es fruto de aquel encuentro científico y refleja la voluntad colectiva de promover espacios de análisis, intercambio de experiencias y elaboración de propuestas que permitan afrontar los desafíos actuales de la formación universitaria. Con ello, la AEPDIRI reafirma su papel como foro de referencia en el debate académico y como impulsora de iniciativas que contribuyen, de manera efectiva, a la mejora continua de la docencia y al fortalecimiento de nuestra comunidad académica.

La obra titulada Desafíos actuales para la Docencia en Derecho internacional público, Derecho internacional privado y Relaciones Internacionales recoge hasta trece contribuciones que se enmarcan en una triple temática: a) las metodologías docentes disruptivas y el impacto de las nuevas tecnologías; b) los retos del multilingüismo en la actividad docente; y c) la aplicación de la perspectiva de género en la docencia y la atención a la diversidad y multiculturalidad de las aulas.

Por lo que respecta a los estudios relacionados con las metodologías docentes disruptivas y el impacto de las nuevas tecnologías, se destaca la necesidad de una educación más dinámica, participativa y adaptada al entorno digital. A tal efecto, se presentan experiencias que van desde la sustitución de la clase magistral por modelos de enseñanza inversa (*flipped classroom*) hasta el uso de la inteligencia artificial para mejorar las com-

petencias comunicativas y jurídicas del alumnado. También se incluyen propuestas como la autoevaluación con grados de certeza para fomentar un aprendizaje crítico, las simulaciones judiciales como estrategia práctica y el uso del *escape room* en la enseñanza del Derecho internacional humanitario como herramienta lúdica y tecnológica.

En cuanto a las contribuciones relativas a los retos del multilingüismo, los autores y las autoras subrayan la importancia de la competencia lingüística para acceder a fuentes jurídicas diversas y comunicarse eficazmente en contextos internacionales. En concreto, se analiza la importancia de la docencia en distintas lenguas, con especial énfasis en el catalán y gallego. En este contexto, se abordan las oportunidades y dificultades de enseñar Derecho internacional en contextos plurilingües y el valor del idioma como vehículo de inclusión y proyección internacional.

Finalmente, respecto de las aportaciones que versan sobre la perspectiva de género y la atención a la diversidad, se resalta la necesidad de incorporar la igualdad y la inclusión en la formación jurídica. En este sentido, las contribuciones que la integran reflexionan sobre la necesidad de abrir la mirada crítica del alumnado hacia la igualdad y la inclusión, proponiendo estrategias para incorporar de manera transversal el enfoque de género en la enseñanza del Derecho internacional. Cabe destacar las experiencias orientadas a deconstruir los estereotipos de género en las Relaciones Internacionales, a visibilizar la diversidad en la docencia del Derecho de familia internacional y a fomentar la sensibilización social mediante actividades académicas vinculadas a la acogida de comunidades desplazadas y migrantes. En conjunto, estas colaboraciones promueven una formación jurídica más igualitaria, diversa y comprometida con la realidad social.

Sin duda, esta obra adquiere un interés particular al ofrecer una reflexión colectiva e interdisciplinar sobre los retos que afronta hoy la docencia en el ámbito del Derecho internacional —tanto público como privado— y de las Relaciones Internacionales. Su contenido resulta especialmente valioso para docentes, estudiantes y personal investigador, pues combina el análisis teórico con la experiencia práctica de profesoras y profesores de diversas universidades españolas, presentando propuestas concretas en materias como las nuevas tecnologías, el multilingüismo y la perspectiva de género.

En esta línea, el volumen se revela provechoso tanto para el profesorado universitario que busca renovar sus metodologías y adaptarse a los entornos digitales emergentes, como para quienes diseñan políticas educativas en los ámbitos jurídico y social. También puede ser de gran utilidad para investigadores/as predoctorales y postdoctorales, así como para quienes se preparan para la docencia y desean integrar la innovación tecnológica, la diversidad lingüística y la perspectiva de género en su práctica futura.

En definitiva, esta publicación constituye una aportación significativa al debate contemporáneo sobre la calidad y la transformación de la enseñanza en el campo del Derecho internacional y las Relaciones Internacionales que confiamos sea solo el comienzo

de una provechosa En definitiva, esta publicación constituye una aportación significativa al debate contemporáneo sobre la calidad y la transformación de la enseñanza en el campo del Derecho internacional y las Relaciones Internacionales que confiamos sea solo el comienzo de una provechosa línea de trabajo para la Asociación.

Nuria Arenas Hidalgo;
Silvia Feliu Álvarez de Sotomayor;
Vicente Garrido Rebolledo;
Josep Gunnar Horrach Armo;
Guillermo Palao Moreno.

MÁS ALLÁ DE LA CLASE MAGISTRAL: UN VIAJE HACIA LA ENSEÑANZA INVERSA DEL DERECHO INTERNACIONAL PRIVADO

Beyond the master class: a journey into the use of the flipped classroom method in the theaching of private international law

Federico F. GARAU SOBRINO*

A mis alumnos,
mis maestros en la docencia

Resumen: De los dos grandes métodos docentes, el de la clase magistral y el de la enseñanza inversa, aquí se analiza la posibilidad de utilizar el segundo en la docencia del Derecho Internacional Privado (DIPr.). Si bien su utilización exige un mayor esfuerzo en profesores y alumnos que la clase magistral, produce resultados satisfactorios en el aprendizaje, proyectándose tanto en la evaluación de la asignatura como en la preparación del Graduado en Derecho.

Palabras clave: Enseñanza inversa, Derecho Internacional Privado, Docencia universitaria.

Abstract: Of the two main teaching methods in higher education, the lecture or master class and the flipped classroom, this article analyzes the possibility of using the latter in the teaching of private international law (PIL). Although the use of the flipped classroom method requires greater effort on the part of teachers and students than a lecture or masterclass, it produces satisfactory learning outcomes, which are reflected both in the assessment of the course and in the preparation of law graduates.

Keywords: Flipped classroom, Private international law, University teaching.

Sumario: 1. INTRODUCCION. 2. LA ENSEÑANZA INVERSA: 2.1. ¿Qué es?; 2.2. Ventajas e inconvenientes; 2.3. El Manual de referencia; 2.4. Incentivar las lecturas previas a la clase. 3. LA EVALUACIÓN. 4. EL GRADUADO EN DERECHO. 5. BIBLIOGRAFÍA .

* Profesor Emérito de la Universidad de las Islas Baleares, Catedrático jubilado de Derecho Internacional Privado, Miembro del Instituto Europeo de Integración Regional (IDEIR) (UCM) (fgaraus@uib.es). Las páginas webs mencionadas han sido consultadas el 20 de mayo de 2025.

¿Estamos satisfechos con nuestra forma de impartir las clases? ¿Nuestro esfuerzo docente se corresponde con los resultados que obtienen nuestros alumnos? ¿Hemos cambiado nuestra manera de impartir docencia en los últimos cinco años?, ¿en los últimos diez?, ¿en los últimos quince?, ¿en este siglo? ¿Impartimos clase con el mismo método docente con el que estudiamos?

Estas son preguntas que nos hemos hecho alguna vez o que, al menos, deberíamos hacernos periódicamente. Posiblemente nos sintamos insatisfechos con los resultados que obtienen nuestros alumnos después de haberles impartido la asignatura de DIPr. a lo largo de uno o dos semestres. No es infrecuente que descarguemos en ellos la culpa de los malos resultados: es que no vienen preparados; es que no atienden a las clases; es que pasan de todo; es que con estos conocimientos jurídicos que tienen, no deberían haber llegado a cuarto curso; es que... Ahora bien, ¿en alguna ocasión nos planteamos nuestra propia responsabilidad en los discutibles resultados académicos? ¿Nos hemos preguntado si tal vez, quizás, acaso existiría una remota posibilidad, ciertamente poco probable, de que nuestra manera de impartir la asignatura podría tener algo que ver con los resultados obtenidos por nuestros alumnos? ¿Nos hemos planteado la viabilidad de un método docente mejor para transmitir el DIPr a nuestros alumnos?

Yo estudié la Licenciatura en Derecho con el conocido 'Plan del 53', cuyas asignaturas se impartían con el método de la clase magistral. Es más, tuve que memorizar una gran parte de información que con los años ha demostrado ser inútil, sin relevancia práctica o, en los supuestos más optimistas, con escasísima traducción práctica. Como no quería repetir el sistema docente que había criticado, a lo largo de mis cuatro décadas de docencia de DIPr. modifiqué en repetidas ocasiones mi metodología docente. Cada curso me planteaba si mi método era el más adecuado para impartir la asignatura, o si debía cambiar algunas cosas para mejorar la "comunicación" con el alumno. Busqué alternativas a la metodología en la que yo había sido formado en todas las asignaturas del Plan del 53.

Cuando los organizadores del I Seminario AEPDIRI sobre innovación docente me encargaron una Ponencia sobre metodologías docentes del DIPr., consideré que, después de cuarenta años de vida universitaria y una vez jubilado de toda actividad docente, podría resultar útil compartir mi experiencia con quienes se sienten insatisfechos con la manera de impartir sus clases. Este es el sentido que tienen las páginas que siguen.

1. INTRODUCCIÓN

Simplificando mucho, y aunque con ello se pierda precisión, podemos clasificar los métodos docentes en dos grandes grupos: los que giran en torno a la clase magistral y los que utilizan la enseñanza inversa. El primero se integra en el denominado modelo de transmisión y constituye la metodología favorita, y por ello más utilizada, en la enseñanza universitaria. En ella, el profesor se limita a transmitir verbalmente, mejor o peor, los conocimientos teóricos a los alumnos –la enseñanza es transmisión de

su saber–, cuya labor es recoger en el aula lo más fidedignamente sus explicaciones. El profesor ha sido descrito en estos casos como un "busto parlante". Su actividad docente podría ser sustituida perfectamente, y sin menoscabo de su efectividad, por una grabación audiovisual o incluso radiofónica –durante la pandemia se pudo comprobar la veracidad de esta última afirmación–. Cuando el profesor fomenta la actitud proactiva de sus alumnos, puede conseguir cierta interacción con ellos, lo que puede llegar a despertar el interés de los estudiantes. Si en sus explicaciones "magistrales" el profesor se limita a reproducir un Manual de la asignatura, propio o ajeno, suele provocar la deserción masiva de sus estudiantes, porque la asistencia a las clases teóricas puede carecer de sentido cuando su contenido coincide con el de un Manual que pueden leer cómodamente en su casa. Nada justifica su desplazamiento a las aulas, donde va a escuchar lo mismo que puede leer en un entorno más confortable.

El segundo gran método docente es el llamado enseñanza inversa, término que proviene de la denominación anglosajona de *flipped learning* o *flipped classroom*. La denominación se debe a Barbara Walvoord y a Virginia Johnson Anderson,[1] de la Universidad de San Francisco, que en 1998 propusieron un modelo en el que los estudiantes tenían un primer contacto antes de la clase con los contenidos que se iban a abordar en ella, para luego, ya en la clase y mediante un aprendizaje activo, buscar la comprensión de los contenidos y su relevancia práctica. El método sería popularizado en el 2007 por Jonathan Bergman[2] y Aarom Sams, dos profesores de química del Instituto Woodland Park de Colorado, quienes empezaron a grabar sus presentaciones en PowerPoint y publicaron en Internet sus lecciones para los alumnos que no podían asistir a las clases. En el origen del método de la enseñanza inversa subyace la insatisfacción de los docentes por los resultados de sus alumnos y un deseo por motivarles y aumentar su rendimiento académico.

En las páginas que siguen intentaré dar una visión sobre la viabilidad del método de la enseñanza inversa en la asignatura de DIPr. basado en mi propia experiencia docente. A finales del siglo pasado, empecé a sentirme insatisfecho con el método docente que venía utilizando en mis clases, basado en la tradicional lección magistral. A pesar de mis esfuerzos por hacerlas amenas, veía como la desgana se iba abriendo paso, tanto en mis alumnos como en mí mismo, que empezaba a cansarme de repetir por enésima vez el mismo 'rollo' teórico sobre el reenvío, la cuestión previa o la ley aplicable a los efectos del matrimonio o a la sucesión *mortis causa*; quizás porque en aquellos años las normas españolas de DIPr. eran mucho más simples, pues no se había iniciado aún la vorágine legislativa del DIPr. de la UE. Poco a poco, empecé a introducir

1. WALVOORD, Barbara, JOHNSON ANDERSON, Virginia, Effective Grading: A Tool for Learning and Assessment, Jossey-Bass Inc.,U.S., 1998.

2. BERGMANN, Jonathan, SAMS, Aaron, "Remixing Chemistry Class", Learning & Leading With Technology, vol. 36, núm. 4, 2008, pp. 22-27; BERGMANN, Jonathan, SAMS, Aaron, Flip Your Classroom: Reaching Every Student in Every Class Every Day, 1st Ed., International Society for Technology in Education, 2012; existe traducción al español: Dale La Vuelta A Tu Clase: Lleva tu clase a cada estudiante, en cualquier momento y cualquier lugar, Ediciones SM, 2014.

cambios en la manera de explicar la asignatura y a hacer pivotar paulatinamente la clase sobre supuestos prácticos, esto es, a convertir el caso en la excusa con la que abordar las cuestiones teóricas. Como nadie nace enseñado, y a pesar de informarme sobre nuevos métodos docentes, tuve que aprender sobre la marcha, practicando con mis alumnos. Así, trabajé con el método de prueba y error, introduciendo novedades que yo creía que podrían ser beneficiosas, pero que en algunas ocasiones demostraban que era peor el remedio que la enfermedad. También necesité tiempo para crear los materiales de apoyo a mi nueva metodología, como fue crear una base amplia de casos prácticos para que no se repitieran de curso en curso –se podía repetir el tema, pero no el caso práctico– o también crear un Manual sencillo de la asignatura, que contuviera las ideas básicas –las "generales de la ley"– de cada tema y que sirviera de apoyo a los alumnos para abordar y preparar los supuestos prácticos. Sin más preámbulos, veamos la viabilidad de la enseñanza inversa en la docencia del DIPr.

2. LA ENSEÑANZA INVERSA

2.1. ¿Qué es?

Dicho de manera muy sencilla, la enseñanza inversa es aquel método docente de aprendizaje semipresencial en el que el protagonismo del proceso de aprendizaje se desplaza del profesor, que transmite su saber en sus clases magistrales, al alumno. Antes de acudir al aula, este último debe preparar las clases, leyendo, estudiando y reflexionando sobre las cuestiones que se van a debatir en ella. Así, con varios días de antelación se le entrega a través del aula virtual un supuesto práctico sobre un concreto tema del programa, acompañado de una serie de cuestiones que serán comentadas y resueltas entre todos en la clase. El supuesto se acompaña de lecturas recomendadas de textos de apoyo, normalmente un Manual, que ayudarán al alumno a situarse en las cuestiones teóricas del tema para poder abordar su resolución en clase.

2.2. Ventajas e inconvenientes

Como todo, este sistema tiene sus pros y sus contras. En primer lugar, y si lo comparamos con una clase magistral en la que los materiales pueden haber sido preparados hace años por el profesor y son repetidos curso tras curso –salvo inevitable cambio legislativo–, supone una mayor carga de trabajo para el profesor, especialmente el primer año, en el que tiene que preparar por primera vez los materiales de apoyo; en subsiguientes cursos se pueden reutilizar los materiales; ahora bien, siempre existe una labor de su actualización, especialmente de los supuestos prácticos, para que no sean repeticiones de los de anteriores cursos. Paralelamente, para el alumno también representa más trabajo que una clase en la que el profesor le imparte sin más unas explicaciones; el alumno ahora es el protagonista. Así, debe prepararse el supuesto práctico y los materiales normativos que tendrá que aplicar, debe reflexionar sobre los problemas planteados y las posibles soluciones, le surgen dudas y se le plantean nuevas cuestiones.

Por ejemplo, una práctica para la primera clase del semestre[3] puede ser una relación de fuentes de DIPr., que contenga normas de la Unión Europea y normas de origen convencional, tanto multilaterales como bilaterales. Se pide al alumno que las analice y que indique el tipo de norma de que se trata, su origen, la materia o materias objeto de regulación, qué problemas de DIPr. aborda (la competencia internacional o la ley aplicable) –se le explica muy brevemente en clase estas dos cuestiones básicas del DIPr. y su significado–. El alumno debe haberse documentado previamente sobre las fuentes del DIPr. y en la práctica empieza a familiarizarse con los Reglamentos de la UE y la competencia de la Unión para adoptar normas de DIPr., con los textos convencionales y las principales organizaciones de las que puede emanar (el Consejo de Europa, la Conferencia de La Haya de DIPr.,...), descubre que los principales problemas que aborda el DIPr. son la competencia internacional y la ley aplicable en relación con múltiples materias.

2.3. El Manual de referencia

Como ya he dicho, antes de acudir a clase el alumno debe asimilar los conceptos básicos. Entramos aquí en un tema fundamental: el Manual de apoyo para el alumno. Hay que utilizar un texto de referencia que acompañará al alumno a lo largo del semestre y que le suministrará los conceptos básicos, las generales de la ley con las que poder abordar los supuestos a lo largo del semestre.

En otro sitio he escrito que básicamente existen dos tipos de Manuales universitarios: lo que el autor o autores han escrito para demostrar a sus colegas sus conocimientos y los dirigidos a los alumnos –entre ambos existe una amplia tipología intermedia–.[4] Siempre me he preguntado por el sentido de escribir un Manual universitario que no esté pensado para sus destinatarios naturales, los alumnos. Si un semestre académico consta de entre 13 y 15 semanas y en cada una pueden impartirse entre dos y cuatro horas de clases presenciales, según el sistema docente seguido (presencial o semipresencial), y cada semestre los alumnos se matriculan en un promedio de cinco asignaturas –aunque pueden hacerlo de más–, con unas sencillas operaciones matemáticas nos podemos formar una idea cabal del enfoque didáctico, incluido el número de páginas, más adecuado y deseable para un Manual 'ideal' escrito para los alumnos. No daré un número de páginas ni mencionaré un índice de contenidos ideal, porque ésta no es la sede y porque cada profesor, en virtud de su libertad de Cátedra y de su buen criterio, fija libremente estos extremos, pero basta con realizar los cálculos que he indicado para determinar si estamos ante un Manual accesible a los alumnos.

---

3. Desde hace años, mis clases contaban ya desde la primera semana del semestre con su correspondiente práctica. No creo que se precisen varias semanas de explicaciones y de estudio de la asignatura para entrar a resolver una clase práctica.

4. GARAU SOBRINO, Federico F., "Recensión a la obra Lliçons de dret internacional privat", REDI, vol. 76, núm. 2, 2024, pp. 385 y 386.

2.4. Incentivar las lecturas previas a la clase

A nadie se le escapa que dejar la lectura de los materiales complementarios, fundamentalmente el Manual de referencia, a la buena voluntad de los alumnos, es un ejercicio de buenismo. Lo leerán los más diligentes, entre 5 y 10 personas siendo optimistas, pero el resto lo fiará a lo que se comente en la clase presencial. Si, por ejemplo, la práctica de la semana trata de un supuesto de determinación de la competencia judicial internacional, las lecturas de preparación se pueden haber centrado en el concepto de competencia internacional y en el ámbito de aplicación de la norma de Derecho Procesal Internacional mediante la que se establece la competencia, normalmente un Reglamento de la UE. Se corre el riesgo de que quien no haya realizado las lecturas no sabrá qué es la competencia internacional, ni qué es un foro atributivo de jurisdicción, ni los requisitos (ámbitos) para aplicar el Reglamento. Esta falta de diligencia no se puede suplir explicando en clase estos conceptos que el alumno debería haber adquirido con carácter previo por su cuenta, porque entonces no sólo se produce una pérdida de tiempo y se rompe el ritmo de la programación docente, sino que se desvirtúa el propio método docente de la enseñanza inversa y se anima a los alumnos a incumplir sus compromisos docentes, su parte del contrato formativo.

Una vía que puede ayudar a incentivar las lecturas previas y la preparación del supuesto práctico puede ser la realización semanal de una breve prueba, un miniexamen, sobre dichos materiales. Basta con un pequeño examen de una extensión de media hoja con dos preguntas previamente impresas y con un espacio limitado de contestación: la mitad de la media hoja por una cara para cada pregunta, dejando la parte trasera para un uso excepcional en caso de que se necesite algo más de espacio en alguna pregunta. Esta breve prueba tiene una duración de cinco minutos y se realiza al inicio de cada clase, sin que puedan utilizarse materiales de apoyo, razón por la cual debe seleccionarse muy bien la materia, y su extensión, objeto del examen. La brevedad y concisión permiten corregirla y evaluarla con facilidad, de manera que cada semana se publica la calificación. Para evitar problemas de recuperación del examen con aquellos que no hayan podido asistir a la clase por causas justificadas, previstas en el Reglamento académico, a la hora de promediar la calificación del semestre por este elemento de evaluación se suprimen las tres calificaciones más bajas del semestre, permitiéndose además recuperar dos calificaciones a lo largo del semestre mediante un examen oral voluntario que se realiza mensualmente sobre los exámenes realizados el mes anterior. Todo ello da un margen de 'mejora' de hasta 5 calificaciones sobre un número aproximado de 12 o 13 exámenes realizados a lo largo del semestre. Una vez realizados estos ajustes, la nota final de este elemento de evaluación puede ponderar un 30 por 100 sobre la calificación final. Considero que este porcentaje es proporcionado al esfuerzo continuado que el alumno ha realizado para su preparación, comprendiendo y memorizando unas páginas cada semana y, en su caso, realizando además hasta dos exámenes de recuperación elegidos libremente.

Teniendo en cuenta mi experiencia, puedo afirmar que este sistema de miniexámenes incentiva la lectura y preparación de los materiales semanales que se utilizarán

durante la clase, de manera que el alumno comprueba la ventaja de asistir a la clase con los conceptos fundamentales previamente estudiados y, además, su esfuerzo es 'premiado' con una calificación relevante. Esta técnica cumple así tanto con una función incentivadora de la docencia como de método de evaluación continua.

Aunque personalmente no lo he llegado a utilizar, creo que se podrían explorar las ventajas que reportaría para grupos numerosos el uso de la herramienta digital gratuita denominada *Kahoot*, que permite la creación y corrección automática en tiempo real de pequeños cuestionarios de evaluación. Los alumnos deben contar con un dispositivo móvil para contestar las preguntas que se le formulan y una vez que ha finalizado el tiempo asignado para contestar, pueden ver los resultados obtenidos. Creo que, con unas preguntas inteligentemente formuladas, puede constituir una herramienta útil para este cometido de incentivar la preparación de las clases presenciales.

3. LA EVALUACIÓN

El método de evaluación utilizado puede condicionar significativamente los resultados finales. Las pruebas de evaluación se suelen situar entre un método puramente memorístico, tanto con preguntas de desarrollo de mayor o menor extensión o tipo test en exámenes escritos u orales, como en métodos no memorísticos, basado en supuestos prácticos. Personalmente, creo que la utilización del método de la enseñanza inversa casa mejor con un sistema de preguntas sobre supuestos prácticos. Con independencia del método que se elija, creo que es importante que se haya instruido al alumno a lo largo del semestre sobre lo que va a encontrarse en el examen. No me parece adecuado poner en el examen, parcial o final, un supuesto práctico cuando en las clases apenas se ha trabajado sobre casos prácticos y el alumno no sabe cómo abordarlo ni cómo resolverlo.

En relación con la realización de una prueba con supuestos prácticos, me parece aconsejable dejar al alumno que pueda auxiliarse de todo tipo de materiales: apuntes, manuales, c digos legales, ... Hoy por hoy, y debido al estado de la técnica, creo que el único límite que debe existir es la prohibición del uso de dispositivos informáticos, teléfonos, ordenadores, tabletas..., porque permiten la comunicación en tiempo real entre los propios alumnos. Excepto esta limitación, me parece conveniente e, incluso, útil el uso de materiales durante el examen, porque obliga al alumno a razonar, a comprender los materiales para aplicarlos y, por qué no decirlo, está en consonancia con la práctica de la profesión. Un juez, un abogado, un fiscal, un notario, un profesor de universidad... no precisa saber de memoria todas las leyes –término éste entendido en un sentido amplio– que utiliza en su práctica diaria. Incluso si las ha memorizado para superar una oposición habilitante de acceso a la profesión, las normas cambiarán con el tiempo. Si hay algo cierto en el mundo del Derecho es la naturaleza temporal de las disposiciones legales, por lo que una parte importante de las leyes que se memorizaron para los ejercicios de la oposición cambiarán con el tiempo y serán sustituidas por otras.

Dedicaré unas líneas a comentar la utilización del cuestionario con preguntas de desarrollo como método de evaluación. Considero que puede ser útil su uso en las evaluaciones parciales. Aunque nada impide utilizarlo también en el examen de final de semestre, aquí me centraré en su uso en las evaluaciones parciales. Desde hace bastantes cursos, antes incluso de implantar los Planes Bolonia, había venido utilizando el cuestionario como ejercicio de evaluación continua puntuable para la nota final. El cuestionario se hace llegar a los alumnos con aproximadamente ocho días de antelación a la fecha de su entrega. En él se plantean una serie de supuestos prácticos complejos sobre las diversas partes del programa objeto de evaluación. Así, y como ejemplo, se puede preguntar sobre el contenido de una norma de DIPr. extranjera, de manera que el alumno deba localizar la norma, traducirla, interpretarla y explicarla, incluso compararla con la correspondiente del ordenamiento español; o se le pueden preguntar datos concretos sobre el proceso de notificación de un acto procesal o la obtención de una prueba en un determinado país a través de los mecanismos de auxilio judicial internacional; o que determine los tribunales competentes o la ley aplicable en un supuesto práctico complejo. Los alumnos deben entregar por escrito sus respuestas en grupos de uno, dos o tres miembros en una fecha máxima, exigiéndoseles determinados aspectos formales. Salgo al paso de malpensados advirtiendo que no suele ser difícil detectar los ejercicios copiados –al igual que en los exámenes escritos, no se puede garantizar al cien por cien la originalidad de las respuestas–. Sorprende ver que durante el período de preparación del cuestionario los alumnos comentan y discuten entre ellos los problemas que se plantean y las posibles respuestas a las preguntas; es decir, durante más de una semana conversan sobre los temas del cuestionario de DIPr. Por lo que se refiere a su corrección y evaluación, considero que hay que ser estrictos, tanto en los aspectos formales (presentación y expresión) como en el fondo (solución y razonamientos utilizados). Los alumnos han contado con un dilatado período de tiempo para preparar sus respuestas, lo que no sucede en un examen escrito de un par de horas, en el que la premura de tiempo juega contra el alumno. Considero que la experiencia de este tipo de ejercicios es positiva, favoreciendo el uso de habilidades necesarias para un jurista, que, en menor medida, se fomentan en la realización de una prueba escrita, memorística o no, con preguntas de desarrollo o tipo test. Complementa este tipo de ejercicios el examen de final de semestre, realizado por escrito en un par de horas y con materiales de apoyo, en el que alumno debe demostrar, ahora sin ayuda, su destreza y si ha adquirido los conocimientos mínimos requeridos.

Para finalizar este apartado, me gustaría realizar una breve mención a la evaluación de los estudiantes de intercambio académico. En principio, considero que tienen que ser evaluados siguiendo los métodos utilizados para el resto de sus compañeros. A los estudiantes de los programas Séneca, al provenir de otras universidades españolas, se les aplica el mismo régimen de evaluación y de exigencia que al resto de alumnos de su grupo. Por lo que se refiere a los alumnos Erasmus, tienen que examinarse, si éste es el método elegido, igual que el resto de sus compañeros. Ahora bien, los exámenes se pueden adaptar, en el sentido de simplificarles las preguntas. Si bien la mayor parte del DIPr. de la UE es común para todos los Estados miembros –se exclu-

yen determinadas normas adoptadas en el marco de la cooperación reforzada–, no se puede pasar por alto que el ordenamiento jurídico es esencialmente propio de cada Estado. Por esta razón, creo que los exámenes de estos alumnos, aun siendo formalmente iguales a los del resto, se pueden centrar más en normas de la UE que también son aplicadas en sus países de origen.[5] En relación con los miniexámenes semanales, se puede optar por sustituirlos por unos también breves exámenes semanales de carácter oral, que permitan comprobar si el alumno Erasmus ha comprendido los conceptos básicos abordados en la clase semanal.

4. EL GRADUADO EN DERECHO

Sin duda, el método docente utilizado en los estudios de Derecho condiciona al Graduado en Derecho.[6] Es cierto que a lo largo de los cuatro años de su formación jurídica está en contacto con distintos métodos docentes. Incluso me atrevería a decir que ello es conveniente, porque es bueno que un alumno conozca la clase magistral, la enseñanza inversa, los exámenes puramente memorísticos –le pueden ser de utilidad si tiene que realizar oposiciones memorísticas, que son la inmensa mayoría–, los basados en supuestos prácticos, los exámenes escritos, los orales, la redacción de trabajos y de informes *ex parte*, etc. Esta experiencia variada le será de ayuda para moverse en el mundo jurídico. Ahora bien, lo que soporta mal un alumno –de ahora y de siempre– es el conocimiento inútil; esos conocimientos puramente teóricos que le obligaron a aprender, a memorizar, y que después jamás los ha tenido que utilizar en la práctica. Es imposible abordar en clase todos los problemas que se plantean en nuestras respectivas disciplinas.

Hay que realizar una selección, basada en los descriptores de la asignatura en el plan de estudios, de las cuestiones que cada profesor considere más relevantes y cuyo conocimiento resulta imprescindible. Así las cosas, hay que ser consciente de que siempre nos dejaremos muchos temas por el camino y que eso no inhabilita la formación jurídica de los alumnos.

El Graduado en Derecho se mueve con soltura –si se le ha formado convenientemente– en la gran complejidad normativa. Se legisla a velocidades de vértigo,[7] sin apenas tiempo para asimilar las novedades y menos para memorizarlas. A ello se suma el que las normas no guardan coherencia en sus contenidos, produciéndose modifi-

5. Cabe realizar las mismas reflexiones cuando la evaluación se realiza mediante cuestionarios con preguntas de desarrollo.

6. Véase CAVANILLAS MÚGICA, Santiago, "Cómo son los graduados que forma nuestra Facultad de Derecho", en el Blog Zona Bolonia, entrada publicada el 14.7.2017 (accesible en: https://zonabolonia.blogspot.com/2017/07/como-son-los-graduados-que-forma.html).

7. El jurista alemán, filósofo y teórico del Estado, Carl Schmitt acuñó la expresión "legislación motorizada", que cobra gran actualidad.

caciones legales mediante disposiciones introducidas en leyes que nada tienen que ver con la disposición modificada, legislándose cuando no mediante corrección de errores.[8] Desde hace un par de décadas, en DIPr. estamos asistiendo a la eclosión de normas complejísimas, creadas de espaldas a la realidad por y para especialistas, con una compleja superposición de fuentes. El alumno de DIPr., acostumbrado a moverse entre multitud de textos convencionales, bilaterales y multilaterales, y normas de la UE, suele navegar mejor en medio de esta complejidad normativa del ordenamiento, lidiando con el nada fácil tema de la colisión de fuentes. La utilización constante durante las clases presenciales de las normas aplicadas, facilita a los alumnos el manejo de los problemas de colisión y de interpretación.

El manejo de la jurisprudencia también suele formar parte de las habilidades del Graduado. En la actualidad existe un fácil acceso a bases de jurisprudencia en abierto, como CENDOJ, del Poder Judicial, o la base de jurisprudencia del Tribunal de Justicia de la Unión Europea, debiéndose aprovechar para que el alumno se mueva en ellas con cierta soltura. Enseñarles a buscar jurisprudencia, a leer las sentencias e interpretarlas, así como a utilizarlas en sus argumentos, forman parte de las habilidades que poseen los alumnos al concluir el Grado. Ello supone que el estudiante ha recibido la correspondiente formación y se le ha hecho trabajar en estos ámbitos. No creo que sea una solución acertada, como he oído comentar en ocasiones a compañeros de Facultad, no permitir al alumno que utilice durante las clases dispositivos electrónicos, fundamentalmente ordenadores portátiles o tabletas, para así evitar que cedan a la tentación de consultar las redes sociales o el correo electrónico, como si el profesor fuera una especie de director espiritual que ayuda al alumno a vencer las tentaciones de las redes sociales. Privar de las ventajas de la búsqueda y consulta de materiales online para evitar que una minoría pueda distraer su atención con cuestiones extracadémicas, creo que es una solución infantil que en nada favorece la formación del alumno, además de perjudicar sus habilidades. El deseo de todo profesor de que su saber sea escuchado con total atención no puede llevarle a tratar al alumno como un menor de edad necesitado de constante tutela.

El manejo de las fuentes y de la jurisprudencia convierte al Graduado en una persona más 'resolvedora' y 'solucionadora' de problemas y menos preocupada por adquirir conocimientos teórico-enciclopédicos. La velocidad a la que evoluciona la sociedad la convierte en impredecible, sucediéndose los cambios y los problemas a gran velocidad, debiendo buscarse soluciones de manera igualmente rápida. Por tanto, los Graduados en Derecho tienen que estar preparados para resolver problemas y encontrar soluciones. El Graduado es más autónomo, más proactivo, y menos dependiente del

8. Véase el conflicto entre órganos constitucionales núm. 2764-2025, en relación con la publicación en el BOE de la corrección de errores de la Ley Orgánica 1/2025, de medidas en materia de eficiencia del Servicio Público de Justicia, que afecta a la disposición final decimotercera por la que se modifica el anexo II.2, "Complemento de destino de los miembros de la Carrera Judicial", de la Ley 15/2003 reguladora del régimen retributivo de las Carreras Judicial y Fiscal (BOE n. 121, de 20.5.2025).

saber que se le ha transmitido, porque es consciente de que muchos de los problemas que se le plantean en la práctica no tienen una solución específica *lege lata*, sino que debe crearla a partir de lo ya existente. Son más importantes la versatilidad y la flexibilidad que la rigidez e inmutabilidad de los conceptos aprendidos.

Como he dicho, el Graduado en Derecho está condicionado en gran parte por el método docente con el que ha sido formado. El cambio de modelo en la enseñanza superior, impuesto en gran medida por el denominado Plan Bolonia, ha supuesto un importante revulsivo para la enseñanza universitaria. Y ello más allá de la burocratización y la rigidez en el que ha derivado su diseño por teóricos de la pedagogía, muchas veces más preocupados porque en la guía docente se prevean todas las contingencias del siguiente curso y para que los alumnos de las diferentes secciones o grupos de cada asignatura reciban exactamente, milimétricamente, los mismos contenidos y sean evaluados con los mismos criterios, queriendo de este modo hacer desaparecer la más mínima diferencia entre los docentes de la misma asignatura, diferencia que parece ofender un mal entendido principio de igualdad entre los alumnos.

Mi experiencia me permite concluir que, en principio, el alumno de Grado está preparado para resolver problemas y encontrar soluciones. Afortunadamente, atrás quedaron los tiempos en los que la metodología con la que yo estudié la Licenciatura se basaba en la memorización por la memorización, muchas veces de conceptos que, si bien estaban o se podían deducir de la normativa existente, no surgían en la práctica profesional o, todo lo más, uno podía encontrarse con ellos una sola vez a lo largo de su vida profesional.

5. BIBLIOGRAFÍA

BERGMANN, Jonathan; SAMS, Aaron, Flip Your Classroom: Reaching Every Student in Every Class Every Day, 1st Ed., International Society for Technology in Education, 2012.

BERGMANN, Jonathan, SAMS, Aaron, "Remixing Chemistry Class", Learning & Leading With Technology, vol. 36, núm. 4, 2008, pp. 22-27.

CAVANILLAS MÚGICA, Santiago, "Cómo son los graduados que forma nuestra Facultad de Derecho", en el Blog Zona Bolonia, entrada publicada el 14.7.2017 (accesible en: https://zonabolonia.blogspot.com/2017/07/como-son-los-graduados-queforma.html).

GARAU SOBRINO, Federico F., "Recensión a la obra Lliçons de dret internacional privat", REDI, vol. 76, núm. 2, 2024, pp. 385 y 386.

WALVOORD, Barbara E.; JOHNSON ANDERSON, Virginia, Effective Grading: A Tool for Learning and Assessment, Jossey-Bass Inc.,U.S., 1998.

¿QUIÉN DIJO QUE ENSEÑAR ES SOLO EXPLICAR? COMUNICAR LAS RRII EN TIEMPOS DIGITALES?

Who said teaching is just explaining? Communicating international relations in digital times

Xira RUIZ CAMPILLO*

Resumen: Este artículo reflexiona sobre el papel del profesorado universitario en el siglo XXI, en particular en el ámbito de las Relaciones Internacionales, en un contexto marcado por la digitalización del conocimiento y la proliferación de redes sociales. A través del análisis de una práctica docente implementada en la Universidad Complutense de Madrid, se explora cómo las plataformas digitales pueden ser utilizadas para fomentar competencias clave como la capacidad de síntesis, el pensamiento crítico, la creatividad y la comunicación efectiva. La actividad, centrada en la lectura de artículos académicos y su difusión en redes sociales, busca acercar el conocimiento científico a un público no especializado, al tiempo que fortalece habilidades muy valoradas en el entorno laboral. Los resultados obtenidos a través de encuestas muestran un alto nivel de implicación del estudiantado y evidencian el potencial pedagógico de integrar herramientas digitales en el aula universitaria como parte de una docencia centrada en el aprendizaje activo.

Palabras clave: redes sociales; comunicación científica; medioambiente; artículos científicos; Instagram.

Abstract: This article reflects on the role of university professors in the 21st century, particularly in the field of International Relations, within a context marked by the digitalization of knowledge and the rise of social media. Through the analysis of a teaching practice implemented at the Complutense University of Madrid, it explores how digital platforms can be used to foster key competencies such as synthesis, critical thinking, creativity, and effective communication. The activity, focused on reading academic articles and disseminating their content via social media, aims to bring scientific knowledge closer to non-specialist audiences while strengthening skills that are highly valued in the job market. The results obtained through student surveys show a high level of engagement and highlight the pedagogical potential of integrating digital tools into university classrooms as part of a teaching approach centered on active learning.

Keywords: social media; scientific communication; environment; academic articles.

Sumario: 1. NUESTRO PAPEL COMO DOCENTES EN EL SIGLO XXI. 2. COMPETENCIAS DEL GRADO DE RRII EN EL SIGLO XXI. 3. PRÁCTICAS QUE SÍ SON PRÁCTICAS. 4. REFLEXIONES FINALES. 5. BIBLIOGRAFÍA.

* Profesora contratada doctora de Relaciones Internacionales e Historia Global de la Universidad Complutense de Madrid y Secretaria Académica del Instituto Complutense de Estudios Internacionales (ICEI) (xiraruiz@ucm.es).

En el contexto de una universidad que se enfrenta a los desafíos del siglo XXI —marcados por la digitalización del conocimiento, el acceso masivo a la información y la irrupción de las redes sociales (RRSS) como nuevos espacios de comunicación—, la docencia universitaria se ve interpelada a repensar sus métodos y objetivos. ¿Qué significa enseñar Relaciones Internacionales hoy, cuando buena parte del contenido está disponible en línea? ¿Qué papel juega el profesorado en un entorno donde la atención del estudiantado se disputa con pantallas, notificaciones y flujos constantes de información? Este artículo reflexiona sobre estas cuestiones desde una perspectiva crítica y aplicada, defendiendo la necesidad de una docencia activa y adaptada a los nuevos entornos digitales. A partir de una experiencia concreta desarrollada en la Universidad Complutense de Madrid, se analiza cómo las redes sociales, lejos de ser una distracción, pueden convertirse en aliadas pedagógicas que favorecen competencias clave como la capacidad de síntesis, la creatividad o la comunicación eficaz. La práctica que aquí se describe busca no solo reforzar el aprendizaje académico, sino también acercar al alumnado a la comunicación científica, contribuyendo así a crear un puente entre la universidad y su entorno social.

En este escenario, se hace indispensable repensar también el perfil y las trayectorias del propio profesorado, cuya experiencia vital y académica ha estado marcada por una transición acelerada hacia lo digital. Buena parte del personal docente del siglo XXI pertenecen a la generación X y Millenial: crecieron sin internet y se acercaron a él pasada la adolescencia. La llegada de internet ha supuesto una revolución no solo para la docencia, sino también para nuestras propias investigaciones. Si antaño teníamos que viajar a otros países para bucear en las bibliotecas de universidades e instituciones, hoy podemos acceder a toda esa información con un solo click.

Así, es innegable que internet ha influido profundamente en la labor docente. En un contexto donde el acceso a la información es prácticamente ilimitado, cabe preguntarse por el papel del personal docente. Entre otras funciones, se espera que quienes ejercen la docencia tengan la capacidad de interpretar y comprender cuestiones complejas, generar nuevo conocimiento a partir de la investigación, y traducir ese conocimiento en experiencias formativas significativas para el estudiantado. Entendiendo que no puede ser lo mismo leer la Wikipedia que asistir a una clase en la universidad, la labor del personal docente, al menos desde mi perspectiva, tiene que incluir la motivación del estudiantado, ayudándole a descubrir por qué las asignaturas que impartimos son relevantes para su futuro profesional o cómo el conocimiento de una determinada teoría de las Relaciones Internacionales puede enriquecer su pensamiento crítico y su comprensión del mundo contemporáneo. En este sentido, concibo al personal docente del siglo XXI como responsable de una tarea exigente: articular teoría y práctica de forma que el aprendizaje sea significativo. A este respecto, hay que ser conscientes de que leer y escuchar no siempre es aprender. De ahí la gran importancia que deben tener en nuestras asignaturas las clases prácticas.

A la aparición de internet le han seguido muy fuertemente en los últimos años las redes sociales: desde Facebook hasta TikTok pasando por Instagram, Twitter (hoy X)

y ahora Bluesky. El acceso a estas redes y a internet en las aulas suponen un desafío más en nuestra docencia, principalmente por la poderosa capacidad de distracción que tienen. Pero también pueden ser grandes aliadas como herramienta de aprendizaje. Estudios recientes destacan que estas tecnologías pueden transformar los procesos de enseñanzaaprendizaje, facilitando la personalización del aprendizaje, la colaboración y la participación activa del alumnado.[1] Además, la inteligencia artificial (IA) está empezando a ser utilizada para apoyar la evaluación, el feedback automático y la detección temprana de dificultades en los estudiantes.[2]

En particular, la aparición de sistemas generativos como ChatGPT ha introducido nuevas oportunidades y desafíos para la docencia universitaria. Por un lado, estas herramientas pueden ampliar el acceso a la información y ofrecer cierto grado de apoyo personalizado; por otro, obligan a revisar críticamente nuestras metodologías, especialmente las centradas en la evaluación, y a poner mayor énfasis en el desarrollo de habilidades que no puedan ser replicadas por algoritmos, como la creatividad, el juicio ético o la reflexión crítica.[3] En este sentido, se hace más necesario que nunca que el profesorado actualice y fortalezca sus competencias digitales y pedagógicas para poder integrar estas tecnologías de forma ética, crítica y pedagógicamente pertinente.[4]

Como han señalado algunos autores, las universidades desempeñan un papel fundamental en la generación de nuevo conocimiento a través del desarrollo de procedimientos innovadores y en la oferta de formación especializada adaptada a las necesidades económicas y sociales.[5] Por lo tanto, la enseñanza juega un rol crucial en la capacitación del estudiantado para sus futuras carreras profesionales; además, es importante que estos puedan crear rutinas y participar activamente en su propio aprendizaje durante sus años de estudios universitarios.[6] Por otro lado, en los últimos

---

1. GREENHOW, Christine; LEWIN, Cathy, "Social media and education: Reconceptualizing the boundaries of formal and informal learning", Learning, Media and Technology, vol. 41, núm. 1, 2015, pp. 6–30; POPENICI, Stefan A. D.; KERR, Sharon, "Exploring the impact of artificial intelligence on teaching and learning in higher education", Research and Practice in Technology Enhanced Learning, vol. 12, núm. 22, 2017, pp. 1–13.

2. HOLMES, Wayne; BIALIK, Maya; FADEL, Charles, Artificial Intelligence in Education: Promises and Implications for Teaching and Learning, Boston, Center for Curriculum Redesign, 2019; LUCKIN, Rose; HOLMES, Wayne; GRIFFITHS, Mark; FORCIER, Laurence B., Intelligence Unleashed: An Argument for AI in Education, Londres, Pearson Education, 2016.

3. WILLIAMSON, Ben; EYNON, Rebecca, "Historical threads, missing links, and future directions in AI in education", Learning, Media and Technology, vol. 45, núm. 3, 2020, pp. 223–235;

4. SELWYN, Neil, Should robots replace teachers? AI and the future of education, Cambridge, Polity Press, 2019.

5. DELORS, Jacques, Learning: the treasure within; report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century (highlights), UNESCO Publishing, París, 1996. Disponible en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590; MARTÍN DEL PESO, Mónica; RABADÁN, Ana Belén; HERNÁNDEZ, Julio, "Desajustes entre formación y empleo en el ámbito de las Enseñanzas Técnicas universitarias: la visión de los empleadores de la Comunidad de Madrid", Revista de Educación, núm. 360, enero-abril 2013.

6. SHULMAN, Lee, "Signature pedagogies in the professions", Daedalus, verano de 2005, vol. 134, núm. 3, pp. 52-59.

años, “las universidades han reconocido cada vez más la importancia de involucrar al alumnado en un aprendizaje activo, relacionando ese aprendizaje con sus experiencias de vida y ayudándoles a reconocer que son creadores de conocimiento en lugar de meros receptores de verdades aprendidas”.[7]

En esta línea, la última Ley Orgánica del Sistema Universitario (2/2023) recuerda el papel de las universidades en la promoción de la libertad intelectual, el espíritu crítico o la afirmación de valores éticos. También que el profesorado debe centrarse en guiar la reflexión e innovar la experiencia docente, “complementado así el papel tradicional centrado fundamentalmente en el control de la memorización, habida cuenta de la disponibilidad y accesibilidad de la información a través de internet”.[8] Esto es importante dado que hay estudios que demuestran la capacidad limitada del estudiantado para responder a lo que se les transmite verbalmente.[9] Esta carencia se da principalmente en clases a las que los y las estudiantes asisten con actitud pasiva, en las que no se involucran ni dialogan, reduciendo el concepto de enseñanza universitaria a una mera toma de apuntes, traducidos posteriormente a exámenes.[10]

Estudios como el de Manuel Iglesias (2020) apuntan en la misma dirección: hay una tendencia al aburrimiento en las aulas por parte del estudiantado, debiéndose hacer más énfasis en cómo se transmite frente al qué se transmite, lo que requiere de una mayor formación por parte del profesorado en habilidades socioemocionales y herramientas comunicativas para hacer llegar mejor su mensaje.[11] Por su lado, también el alumnado debe involucrarse: un buen alumnado sería aquel que se implica de manera activa en su aprendizaje y desarrolla un carácter autónomo en la búsqueda de información y creación de nuevos conocimientos, pudiendo definir estas características como “proactividad”.[12] Sin embargo, con frecuencia nos encontramos en clase con estudiantes poco participativos que parecen priorizar las clases pasivas donde su

---

7. HUNTER, Gregory, “Interrogating the university, one archival entry at a time”, Change: The Magazine of Higher Learning, vol. 40, núm. 5, 2008, p. 42.

8. BOLETÍN OFICIAL DEL ESTADO, Ley Orgánica del Sistema Universitario (2/2023), Preámbulo, 2023. ZAWACKI-RICHTER, Olaf; MARÍN, Victoria I.; BOND, Melissa; GOUVERNEUR, Franziska, “Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education – where are the educators?”, International Journal of Educational Technology in Higher Education, vol. 16, núm. 39, 2019, pp. 1–27.

9. HAJI, Zanaton; ZAKARIA, Effendi; MOHDMEERAH, Tamby, et al., “Communication skills among university students”, Procedia - Social and Behavioural Sciences, núm. 50, 2012, pp. 71-76.

10. RUIZ-CAMPILLO, Xira; CASCANTE HERNÁNDEZ, Kattya; MORENO CANTANO, Antonio, “Enhancing Creativity and Communication Skills Through IR Signature Pedagogies”, en LÜDERT, Jan (ed.), Signature Pedagogies in International Relations, E-International Relations Publishing, 2021, pp. 180-195; IGLESIAS SOILÁN, Manuel, “La enseñanza universitaria: el aburrimiento en las aulas”, Publicaciones, vol. 50, núm. 3, 2020, pp. 93-108.

11. IGLESIAS SOILÁN, Manuel, op. cit.

12. DE LA CRUZ, María África, “El proceso de convergencia europeo: ocasión de modernizar la universidad española si se produce un cambio de mentalidad en gestores, profesores y estudiantes”, Aula Abierta, núm. 82(1), 2003, pp. 191-216. Disponible en: https://tinyurl.com/delacruz2003

papel se limita a tomar apuntes. En muchos casos, la mera presencia física en el aula parece tener más peso para ellos que la participación activa en actividades colaborativas o discusiones. Esta falta de participación en el aula se ve claramente en las presentaciones orales de los/las estudiantes, quienes suelen disimular sus dificultades recurriendo a presentaciones de PowerPoint innovadoras y llamativas, pero que carecen de profundidad y relevancia en el contenido. En el polo opuesto se encuentran las formas de comunicación escrita, como los ensayos y trabajos de investigación, que, debido a su uso frecuente como herramientas de aprendizaje a lo largo de los años de universidad, pueden evidenciar un mayor nivel de aprendizaje, aunque la llegada de la inteligencia artificial está consiguiendo que el profesorado no podamos distinguir ese aprendizaje de un mero corta y pega de ChatGPT.

Lo anterior nos lleva inevitablemente a hacer un ejercicio profundo de reflexión sobre el papel del profesorado de RRII en el siglo XXI y sobre cómo conseguimos que nuestro alumnado adquiera unas capacidades que muchos y muchas ni siquiera tenemos. Como coinciden varias fuentes, el profesorado universitario debe reunir características como la responsabilidad, la empatía, el dominio y conocimiento en su área, el compromiso, la honestidad, el respeto, la motivación, la inteligencia y, sobre todo, los aspectos humanos.[13] Pero incluso reuniendo esa multitud de características, la implicación del alumnado es fundamental para valorar si ha habido o no aprendizaje.

2. COMPETENCIAS DEL GRADO DE RRII EN EL SIGLO XXI

El estudiantado graduado en Relaciones Internacionales tiene a su alcance una amplia variedad de empleos, dependiendo de sus intereses, que van desde trabajar en organizaciones internacionales, en gobiernos y departamentos internacionales de empresas, hasta desempeñarse como analistas y defensores de los derechos humanos, el género o el medio ambiente en ONG o think tanks de diversos tamaños. En cualquiera de esas profesiones, las tareas de búsqueda de información y su divulgación se encontrarán entre sus funciones a desempeñar, por lo que es importante que a lo largo de su vida universitaria el alumnado adquiera al menos un contacto básico con herramientas que le permitan encontrar información, saber analizarla y saber divulgarla.

Esta parte de su formación se encuentra incluida en los objetivos y competencias que tiene que adquirir el estudiantado del Grado de Relaciones Internacionales de la Universidad Complutense de Madrid (UCM).[14] Así, entre ellos, encontramos “dotar de una

13. CABALÍN, Daisy; NAVARRO, Nancy; ZAMORA, José; SAN MARTÍN, Silvia, “Concepción de estudiantes y docentes del buen profesor universitario: Facultad de Medicina de la Universidad de La Frontera”, International Journal of Morphology, vol. 28, núm. 1, 2010, pp. 283-290; CORONA CRUZ, Adrián, “¿Qué hace un buen maestro?: la visión del estudiante en ciencias físico matemáticas”, LatinAmerican Journal of Physics Education, vol. 2, núm. 2, 2008, p. 8; IGLESIAS SOILÁN, Manuel, op. cit.

14. UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID, Grado en Relaciones Internacionales: Competencias, disponible en: https://www.ucm.es/estudios/grado-relacionesinternacionales-estudioscompetencias.

formación superior a los responsables de la obtención, análisis, gestión y difusión de la información". Con este fin, el proceso de formación tiene que lograr un desarrollo cognitivo y madurez personal, así como una cualificación científica suficiente. Y para ello, se identifican una serie de competencias entre las que podemos destacar las siguientes capacidades cognitivas: capacidad de obtención y gestión de la información y documentación relacionadas con las áreas científicas objeto de estudio; capacidad de comprensión y análisis de la información y documentación y capacidad de síntesis de los conocimientos adquiridos. A ellas se unen los conocimientos de informática aplicada al ámbito de estudio y comunicación oral y escrita de los conocimientos adquiridos (capacidades instrumentales); la creatividad como competencia personal; además de otras muchas competencias específicas que ayudan a tener un marco muy amplio sobre el funcionamiento del sistema internacional.

Una competencia muy valorada en el ámbito de las relaciones internacionales es el pensamiento divergente y la creatividad, puesto que tendrán que saber analizar un mundo complejo, poliédrico y dinámico en el que los problemas están globalizados. De hecho, diversos trabajos apuntan que la creatividad y la innovación son habilidades esenciales para afrontar los desafíos del siglo XXI derivados de los avances tecnológicos, los cambios sociales, la globalización y la competitividad[15] y, por lo tanto, una habilidad que debe cultivarse en la educación,[16] especialmente en el estudiantado de Relaciones Internacionales, quienes, por la naturaleza de sus futuros empleos, tendrán que enfrentar y resolver numerosos desafíos y problemas complejos a lo largo de sus carreras como futuros líderes, formuladores de políticas, gerentes de ONG o analistas en una amplia variedad de instituciones. Estas son competencias tan importantes que hay encuestas que revelan que hasta tres cuartas partes de los recién graduados, independientemente de su disciplina de estudio, fueron considerados por el mercado laboral como no aptos para el empleo debido a deficiencias en creatividad, resolución de problemas y pensamiento crítico e independiente.[17] Por supuesto, el propósito de promover la creatividad o las habilidades de comunicación entre el estudiantado de ninguna manera debe hacerse a expensas de la transferencia de conocimiento; [18] realmente, lo que sugiere la evidencia es que el conocimiento de contenido (la teoría) es esencial para mejorar el pensamiento del estudiantado de cualquier área.[19]

---

15. CROPLEY, Arthur, "Neglect of Creativity in Education: A Moral Issue", en MORAN, Seana; CROPLEY, David; KAUFMAN, James (eds.), The Ethics of Creativity, Springer, 2014; FLORIDA,

16. Richard, "America's looming creativity crisis", Harvard Business Review, vol. 82, núm. 10, 2004, pp. 122136; NAKANO, Tatiane; WECHSLER, Solange, "Creativity and innovation: Skills for the 21st Century", Estudos de Psicologia (Campinas), vol. 35, núm. 3, 2018, pp. 237-246. Florida, Richard, op. cit., BUZAN, Tony, "Foreword", en LUNDIN, S., Cats. The Nine Lives of Innovation, McGraw Hill, 2009, p. xi; SORIANO DE ALENCAR, Eunice; FLEITH, Denise; PEREIRA, Nailda, "Creativity in Higher Education: Challenges and Facilitating Factors", Trends in Psychology, vol. 25, núm. 2, 2017, pp. 553-561.

17. CROPLEY, Arthur, op. cit.

18. RUIZ-CAMPILLO, Xira; CASCANTE HERNÁNDEZ, Kattya; MORENO CANTANO, Antonio, op. cit.

19. BAER, John; GARRETT, Teresa, "Teaching for Creativity in an Era of Content Standards and Accountability", en BEGHETTO, Ronald; KAUFMAN, James (eds.), Nurturing Creativity in the Classroom, Cambridge University Press, 2010.

A continuación, se presenta un ejemplo de práctica que utilizo en la asignatura (optativa) Régimen Internacional del Medioambiente y que se imparte en el último año del Grado de RRII y del Doble Grado Sociología-Relaciones Internacionales de la UCM. A lo largo del cuatrimestre se ahonda en el concepto del desarrollo sostenible, en los distintos convenios, convenciones, acuerdos y protocolos del cambio climático, la pérdida de biodiversidad, la lucha contra la desertificación, la capa de ozono o el tráfico de animales en peligro de extinción, entre otros. Además, se incide en el papel de distintos actores internacionales en la creación y consolidación de los distintos regímenes o en las múltiples razones por las que estos regímenes tienen dificultades en su implementación.

3. PRÁCTICAS QUE SÍ SON PRÁCTICAS

Tal y como señalan algunos trabajos de revisión académica, el estudiantado de hoy día quiere estar expuesto a nuevas prácticas de aprendizaje y nuevos materiales docentes; para ello, las redes sociales pueden ser una herramienta perfecta, a pesar del escaso uso que parece haber de estas en el aula por parte de los y las docentes.[20] Las clases prácticas de esta asignatura varían de año en año, pero en general pueden incorporar la respuesta a noticias falsas, la redacción de un discurso, el análisis de un tratado o la reflexión sobre un tema en particular. El trabajo final de la asignatura también puede variar cada año, pudiendo incluir la realización de un póster académico, un dossier sobre noticias relacionadas con la materia o una exposición en clase.

La práctica que aquí se detalla ha sido realizada con alrededor de 100 estudiantes de los cursos 2022/2023, 2023/2024 y 2024/2025 y trata de aunar algunas de las capacidades que debe adquirir el estudiantado, como la búsqueda de información, la capacidad de comprensión y análisis, la capacidad de síntesis o la creatividad. Para ello, me serví de las redes sociales, que se han convertido en los últimos años en un nuevo canal de difusión de información. Utilizadas para crear debates o para generar opiniones de todo tipo sin necesidad de que detrás del emisor haya un experto en la materia, su uso se ha extendido a todos los ámbitos y actores de la sociedad.

Con este ejercicio pretendía alcanzar varios objetivos: 1) que los y las estudiantes leyeran un artículo científico; 2) que los y las estudiantes tuvieran que comprender el artículo; 3) que tuvieran que adquirir o desarrollar herramientas relacionadas con la difusión de información a través de las RRSS (por ejemplo, la síntesis, la capacidad de comunicar a un público no experto o la capacidad de crear imágenes y mensajes capaces de transmitir el conocimiento científico). Además, con ese ejercicio destaco la necesidad de divulgación de los trabajos de investigación. Si bien tradicionalmente en la comunidad académica hemos utilizado las publicaciones en revistas y libros, y

20. CHUGH, Ritesch; GROSE, Robert; MACHT, Stephanie, “Social media usage by higher education academics: A scoping review of the literature”, Education and Information Technologies, vol. 26, 2021, pp. 983-999.

la participación en congresos y seminarios para difundir los resultados de nuestros trabajos, la realidad es que estos llegan a un público muy limitado. A esto se une que personas (con mucha o poca formación) con una enorme capacidad de utilizar las redes sociales y de crear mensajes simplistas y fáciles de entender por un público no especializado están consiguiendo una gran audiencia y enviando mensajes que van incluso en contra de la evidencia científica, con el consiguiente riesgo que esto tiene. Así, no podemos olvidar que el personal docente-investigador del siglo XXI tiene entre sus responsabilidades la difusión y divulgación de los resultados de investigación. De hecho, algunos estudios muestran que el personal docente e investigador utiliza las redes sociales principalmente para adquirir conocimiento o ampliar nuestras redes académicas, pero con menor frecuencia para compartir los resultados de su investigación o integrarlas en su actividad docente.[21]

Con todo esto como contexto, el primer día de clase se explica que esta sería una actividad evaluable como trabajo final individual. Se piden dos o tres personas voluntarias para abrir y gestionar la cuenta de Instagram y Twitter y gestionarlas. La actividad consiste en que cada estudiante lea un artículo académico/científico relacionado con el temario de la asignatura. Para facilitar este proceso, se ofrece un listado de publicaciones recientes sobre diversos temas del que tienen que escoger uno. La temática es muy diversa para que todos y todas encuentren un artículo que les interese mínimamente: desde la moda rápida, hasta el tráfico de especies en peligro de extinción pasando por las negociaciones climáticas o las diferencias norte-sur. También se les da como opción encontrar un artículo de su interés y que sería previamente aprobado por la docente para asegurar que cumple con los requisitos mínimos (estar publicado en una revista indexada).

El primer curso se eligió como nombre de esta cuenta Planetasolo1, tanto en Instagram como en Twitter. A fecha de abril de 2025, Twitter (X) ya no se utiliza, pero sigue la actividad en Instagram con un 158 publicaciones y 187 seguidores. La labor del estudiantado es contribuir a la difusión del conocimiento académico haciendo énfasis en 1) la comprensión de lo que ha leído, y 2) la comunicación visual. Cada estudiante tiene que hacer dos publicaciones para las RRSS fruto de la lectura de un único artículo. Cada publicación contiene entre 5-10 imágenes, siempre añadiendo como imagen final un pantallazo del artículo que han leído para dar crédito a sus autores. También se da la posibilidad de entregar este ejercicio en un formato video que pueda ser subido a redes sociales.

21. Íbid.

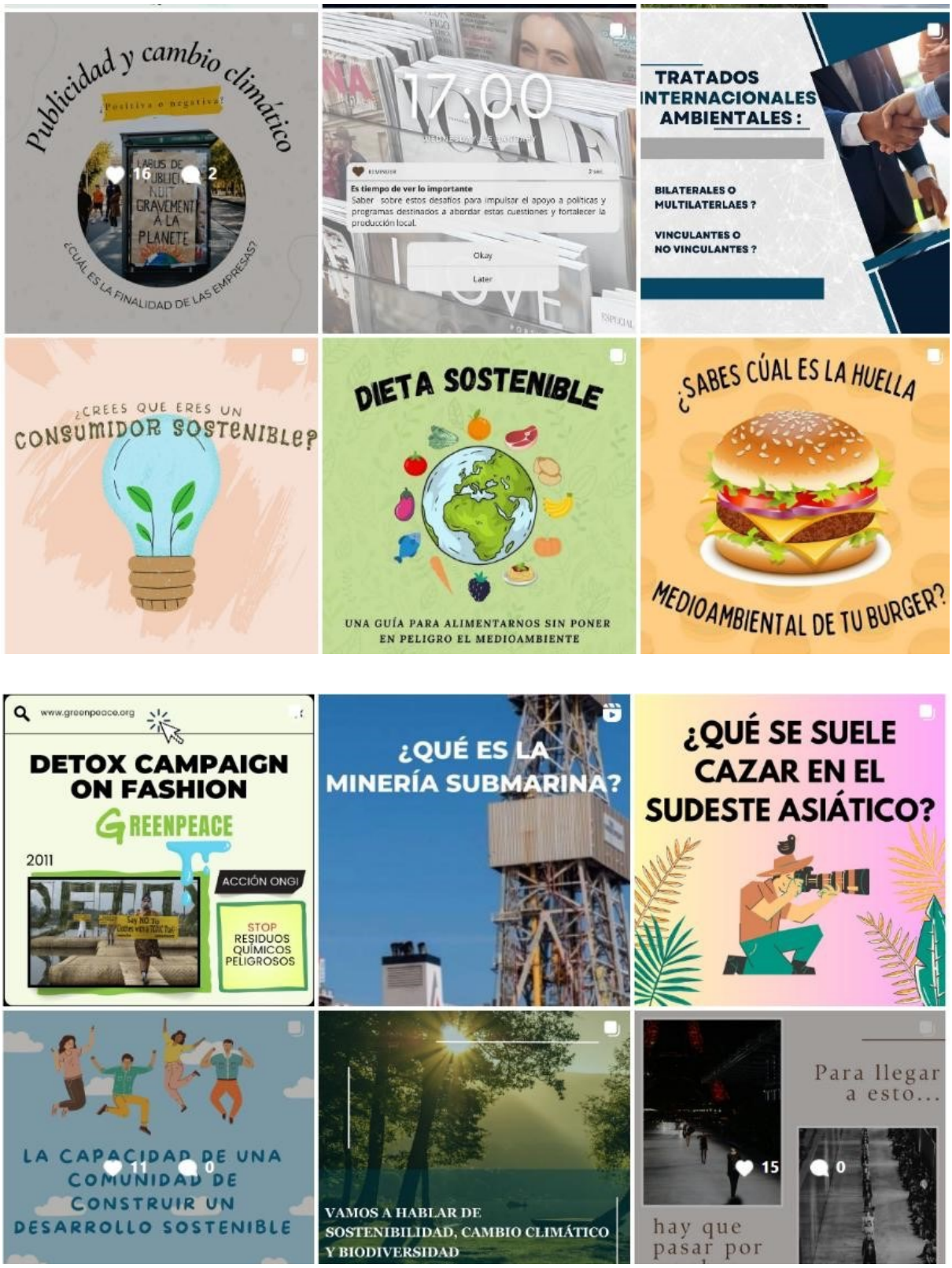


Figura 1: Muestra de la portada de las publicaciones del estudiantado en el canal de Instagram Planetasolo1.
Fuente: Canal de Instagram Planetasolo1

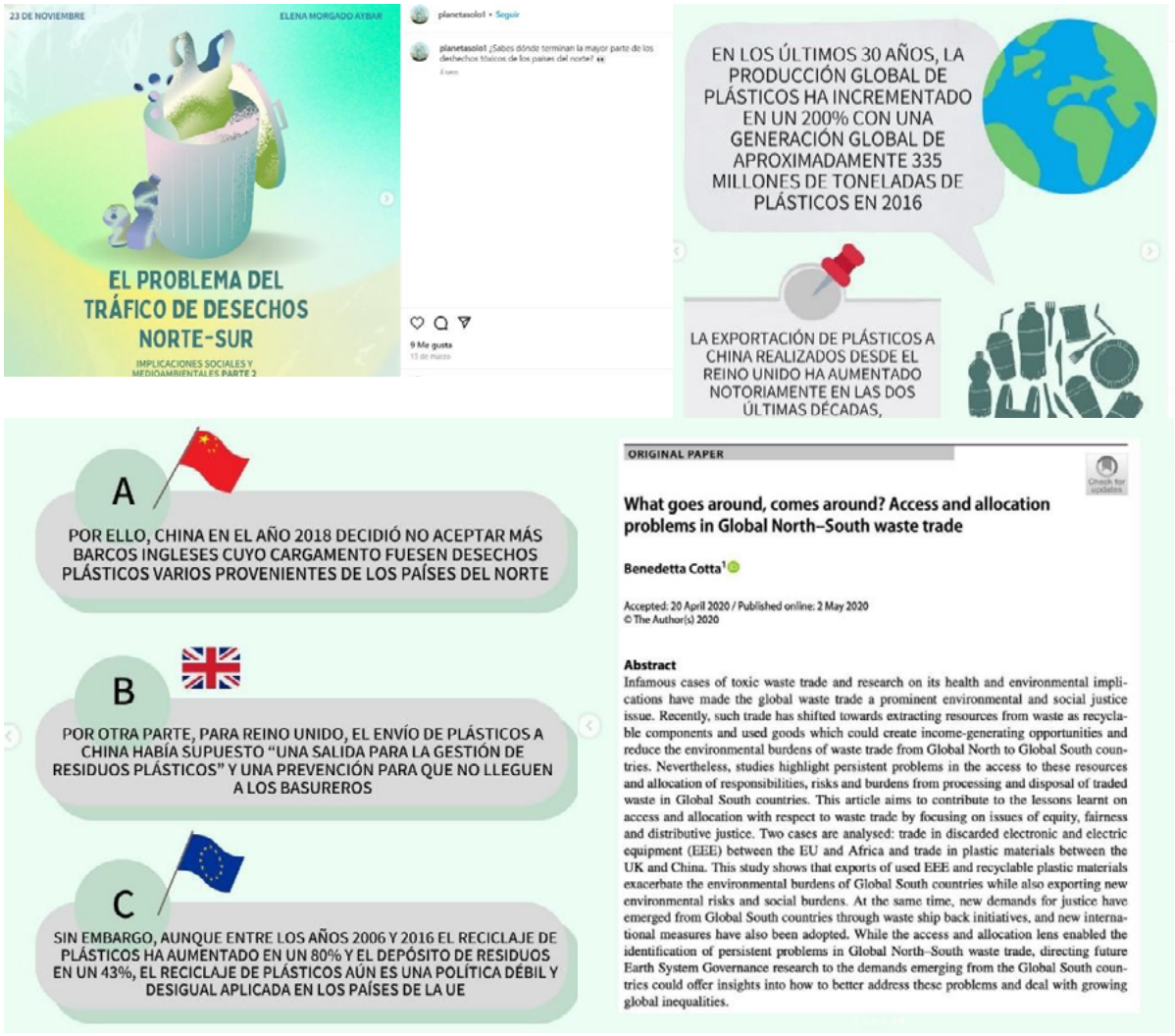


Figura 2: Ejemplo de trabajos publicados en el canal de Instagram Planetasolo1 (publicación parcial de la estudiante Elena Morgado)

Fuente: Canal de Instagram Planetasolo1

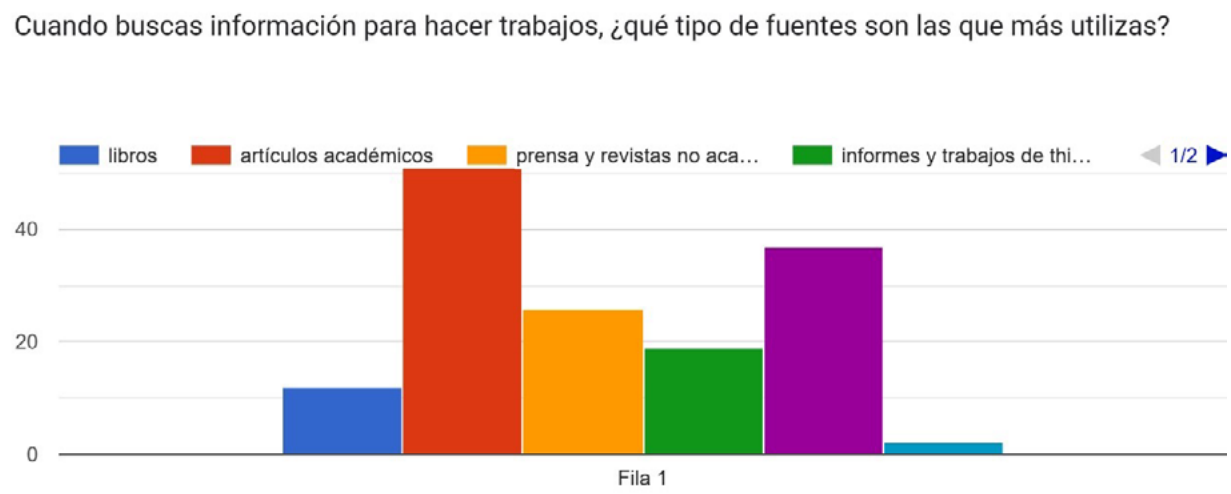
3.1. Aprendizajes de esta práctica

Para evaluar el impacto de este ejercicio entre el estudiantado se realizó una encuesta que fue respondida por 54 estudiantes del Grado en Relaciones Internacionales y el Doble Grado Sociología-Relaciones Internacionales (cursos 2022/23 y 2023/24).

La primera pregunta que se les hizo versaba sobre las fuentes que habitualmente utilizan para hacer sus trabajos académicos. Prácticamente todos utilizan artículos académicos (51); 37 añaden información de organizaciones internacionales; 26 estudiantes utilizan prensa y revistas no académicas; 19 utilizan informes y trabajos de think tanks; solo 12 utilizan libros.

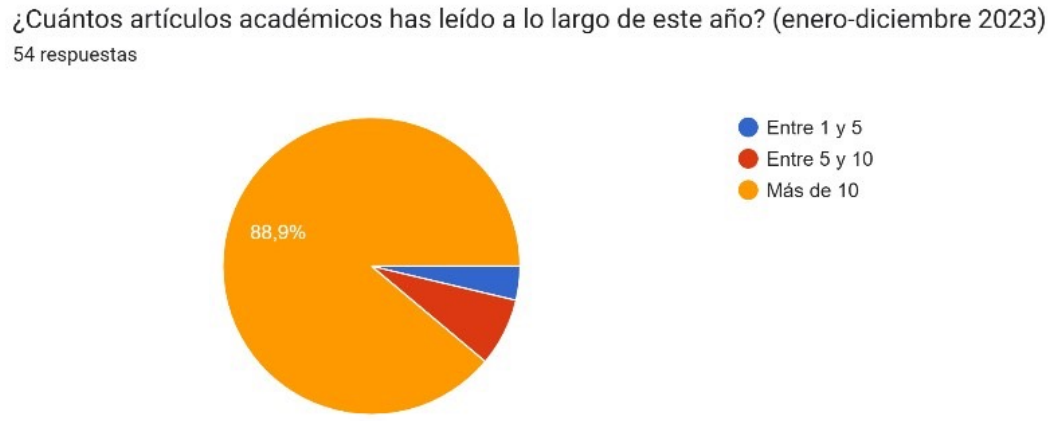
Estas respuestas son interesantes para el propio docente, dado que nos informa de que son pocos los que utilizan los libros para adquirir conocimiento y que toda la información a la que podemos acceder a través de internet llega al estudiantado más fácilmente (por supuesto, incluyendo libros de acceso digital). Así, quizás podemos sacar como aprendizaje que las publicaciones de investigaciones en forma de artículos pueden ser un mejor medio para difundir nuestra investigación. Además, el 88.9% de los y las estudiantes dicen haber leído más de 10 artículos académicos a lo largo del año (gráficos 1 y 2).

Gráfico 1



Fuente: Encuesta realizada a estudiantes de RRII en cursos 2022/23 y 2023/24

Gráfico 2



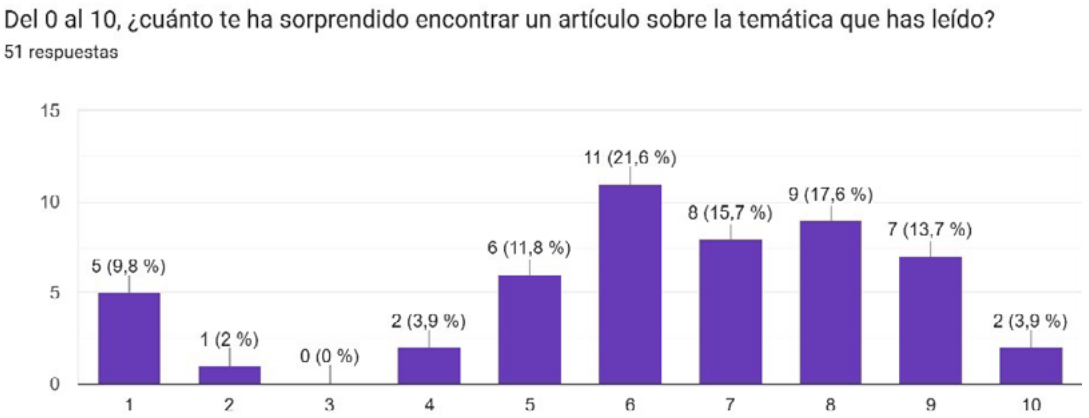
Fuente: Encuesta realizada a estudiantes de RRII en cursos 2022/23 y 2023/24

A los y las estudiantes se les preguntó por los aprendizajes alcanzados como resultado de su trabajo en el proyecto de redes sociales propuesto. Una mayoría (39) indicó que había adquirido más conocimientos específicos sobre el tema leído. Este, evidentemente, es siempre uno de nuestros objetivos más importantes como docentes porque, si nuestro estudiantado no aprende, ¿entonces cuál es nuestra funci n? Entre el segundo grupo mayoritario de respuestas (28) está el haber aprendido a utilizar programas para crear contenido en redes sociales. Si bien la utilizaci n de redes sociales no es una competencia específica del Grado de RRII de la UCM, sí lo es el equivalente "adquisici n de conocimientos de informática aplicada al ámbito de estudio". Como coordinadora de Prácticas Externas en este grado durante seis a os, sé que las habilidades de gesti n de redes sociales son cada vez más demandadas en el ámbito laboral, tanto en instituciones privadas como p blicas y, por tanto, utilizar las RRSS en el aula puede ayudarles a desarrollar o mejorar algunas capacidades que son cada vez más demandadas.

La capacidad de síntesis (27) o la mejora de las habilidades de comunicaci n (24) también fueron resaltados como aprendizajes de este ejercicio. Otras habilidades adquiridas o mejoradas fueron el conocimiento sobre existencias de artículos académicos de diversa temática (22) o un mejor conocimiento de la oferta de la web de la biblioteca (15).

Obligarles a leer un artículo como parte de la evaluaci n de la asignatura ha llevado a que un 84% se sorprendieran mucho o algo de encontrar investigaciones muy específicas y sobre temáticas desconocidas (gráfico 3). Esto se puede interpretar como que la informaci n a la que acceden nuestro estudiantado si son ellos los que la buscan puede ser más limitada y circunscribirse a temáticas com nmente conocidas o versar sobre su ámbito de interés más inmediato. Por ello, quizás hacer un esfuerzo por parte del personal docente en visibilizar temáticas menos fáciles de encontrar, puede contribuir a que el estudiantado se exponga a informaci n más diversa.

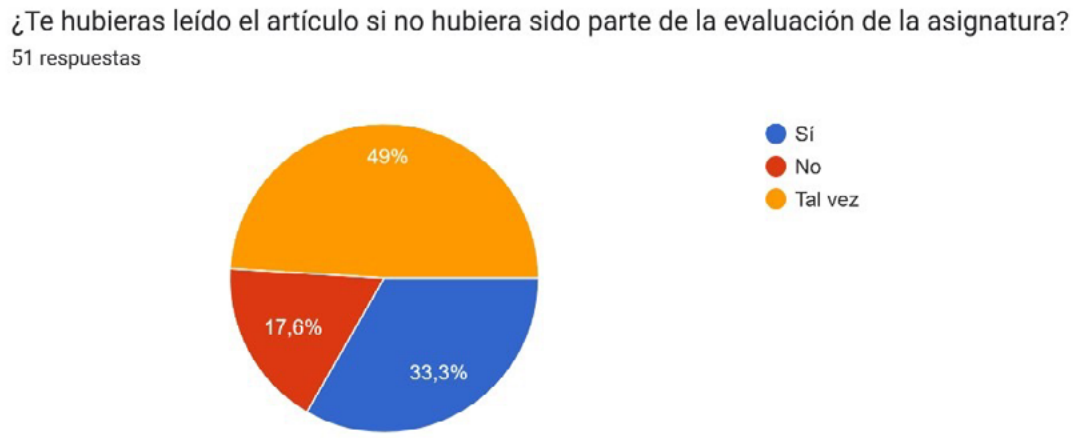
Gráfico 3



Fuente: Encuesta realizada a estudiantes de RRII en cursos 2022/23 y 2023/24

En la encuesta también se preguntó al estudiantado si se hubieran leído el artículo de no haber sido obligatorio (gráfico 4). Un 17% fue sincero y contestó negativamente, un 33% contestó que sí, y el 49% dijo que tal vez. En mi experiencia, un porcentaje muy bajo de estudiantes se leen las lecturas optativas que dejo en el Campus Virtual, por lo que considero que, de no ser las lecturas obligatorias, no se las hubieran leído.

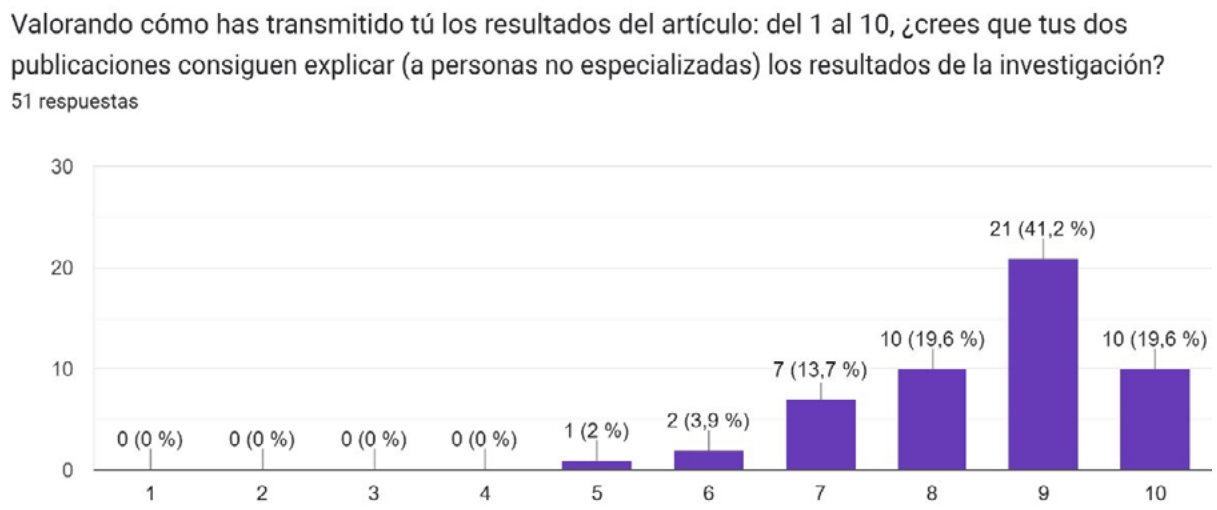
Gráfico 4



Fuente: Encuesta realizada a estudiantes de RRII en cursos 2022/23 y 2023/24

Finalmente, al estudiantado se le preguntó por cómo creían que habían contribuido sus publicaciones en RRSS a que personas no especializadas comprendieran las investigaciones que habían leído. Recordemos que entre las competencias generales del Grado de RRII está la capacidad de comprensión y análisis de la información, así como la comunicación escrita de los conocimientos adquiridos. Para poder comunicar primero necesitamos comprender. Todo el estudiantado manifiesta en sus respuestas que sus posts conseguirían llegar a personas no especializadas (gráfico 5). Y esto, a mi entender, es otro de los objetivos de este ejercicio propuesto en clase, porque es importante que los y las estudiantes no solo estén en contacto con fuentes relevantes y los últimos avances académicos de cualquier materia, sino que también sepan que pueden tener un papel en la difusión de estos.

Gráfico 5



Fuente: Encuesta realizada a estudiantes de RRII en cursos 2022/23 y 2023/24

La realización de una práctica como esta conlleva una mayor dedicación docente a la evaluación y corrección de los trabajos, dado que requiere supervisar semanalmente las entregas y, en algunos casos, revisarlos varias veces cuando es evidente que el o la estudiante no ha leído, entendido o sido capaz de transmitir de manera clara los resultados del artículo. También requiere de una relación estrecha con las personas voluntarias que gestionan las cuentas de redes sociales, dado que no siempre esta actividad es su prioridad.

4. REFLEXIONES FINALES

La práctica que se ha presentado me ayuda a reflexionar sobre nuestra función docente e investigadora en la universidad, ya que proporciona datos que pueden guiar la adaptación de los métodos pedagógicos a las nuevas formas de aprendizaje y consumo de información del alumnado. Por ejemplo, los resultados de la encuesta apuntan a que, a través de este ejercicio, la mayoría ha obtenido un conocimiento más profundo del tema que han leído, les ha ayudado a mejorar la capacidad de síntesis, a perfeccionar su uso de las RRSS y a fortalecer sus habilidades de comunicación. Todas ellas son competencias importantes en el mundo actual en el que vivimos y, por tanto, esta práctica se presenta como un ejemplo en el que, sin dejar de lado el papel de transmisión del conocimiento académico/científico que caracteriza a la universidad, conseguimos que el estudiantado adquiera habilidades que son muy demandadas en cualquier trabajo hoy en día.

La clara tendencia del alumnado a utilizar artículos académicos y otras fuentes digitales en lugar de libros impresos en papel refleja un cambio en las formas de acceder y consumir conocimiento, lo que es especialmente relevante dado que el estudiantado de hoy en día está inmerso en un entorno digitalizado donde la información es más accesible en formato digital. Esto también resalta la necesidad de que el personal docente nos adaptemos a las nuevas formas de difusión de la información, como la publicación de artículos en línea, blogs académicos, vídeos u otros recursos abiertos.

En este mismo entorno digital emergen con fuerza nuevas herramientas, como las basadas en inteligencia artificial generativa, que plantean oportunidades inéditas pero también desafíos urgentes. La capacidad del estudiantado para acceder rápidamente a resúmenes, respuestas o incluso trabajos completos mediante IA no puede ignorarse, y nos obliga a reformular nuestras estrategias de evaluación, a reforzar las competencias de pensamiento crítico, y a poner el acento en habilidades humanas como la creatividad, el juicio ético y la interpretación contextual. En lugar de temer estas tecnologías, debemos preparar al estudiantado para hacer un uso ético, responsable y estratégico de ellas en su vida profesional.

Por otro lado, el hecho de que las fuentes no académicas estén siendo cada vez más utilizadas por la ciudadanía en general, especialmente en temas como la política internacional y la geopolítica, subraya la importancia de que los y las estudiantes desarrollen una mentalidad crítica hacia los diferentes tipos de fuentes de información de los que se nutren. Además, en el ámbito de las Relaciones Internacionales, el uso de redes sociales es cada vez más importante, especialmente en instituciones internacionales, ONGs, y gobiernos, que utilizan estas plataformas para difundir información, influir en la opinión pública, e incluso gestionar campañas diplomáticas. Así, incluir competencias digitales en nuestras clases puede contribuir a que el estudiantado esté mejor preparado para su futuro laboral. Además, este tipo de ejercicios prácticos son efectivos para mejorar las habilidades de síntesis y comunicación. Como docentes, podemos diseñar actividades que obliguen al estudiantado a condensar información relevante de manera clara y accesible porque —seamos realistas—, no todos los tomadores de decisiones para los que los internacionalistas llegarán a trabajar tienen tiempo de leer artículos e informes densos, por lo que la capacidad de transmitir información sintetizada, fiable y explicando fenómenos complejos de manera clara será cada vez más necesaria.

Esta práctica también apunta a la importancia de no limitar las lecturas a temas demasiado comunes o conocidos. Desde la docencia es posible fomentar el pensamiento crítico e interdisciplinario mediante la incorporación de materiales que exploren temáticas no convencionales o emergentes. Estos temas novedosos, además, pueden enriquecer la discusión y preparación del estudiantado para afrontar los desafíos globales actuales y futuros.

En definitiva, la universidad del siglo XXI no puede seguir operando con lógicas de otros tiempos. El contexto ha cambiado —y con él, también nuestro estudiantado y

nuestras propias formas de enseñar e investigar. Si realmente aspiramos a formar profesionales críticos, creativos y comprometidos con los desafíos globales, debemos repensar nuestras estrategias docentes. Integrar herramientas como las redes sociales no significa renunciar al rigor académico, sino ampliar nuestras formas de comunicación y conectar el conocimiento con el mundo que lo necesita.

5. BIBLIOGRAFÍA

BAER, John, GARRETT, Teresa, "Teaching for Creativity in an Era of Content Standards and Accountability", en BEGHETTO, Ronald, KAUFMAN, James (eds.), Nurturing Creativity in the Classroom, Cambridge University Press, 2010.

BUZAN, Tony, "Foreword", en LUNDIN, Stephen, Cats. The Nine Lives of Innovation, McGraw Hill, 2009, p. xi.

CABALÍN, Daisy, NAVARRO, Nancy, ZAMORA, José, SAN MARTÍN,

Silvia, "Concepción de estudiantes y docentes del buen profesor universitario: Facultad de Medicina de la Universidad de La Frontera", International Journal of Morphology, vol. 28, núm. 1, 2010, pp. 283-290.

CHUGH, Ritesch; GROSE, Robert; MACHT, Stephanie, "Social media usage by higher education academics: A scoping review of the literature", Education and Information Technologies, vol. 26, 2021, pp. 983-999.

CORONA CRUZ, Adrián, "¿Qué hace un buen maestro?: la visión del estudiante en ciencias físico matemáticas", Latin-American Journal of Physics Education, vol. 2, núm. 2, 2008.

CROPLEY, Arthur, "Neglect of Creativity in Education: A Moral Issue", en MORAN, Seana, CROPLEY, David, KAUFMAN, James (eds.), The Ethics of Creativity, Springer, 2014.

DE LA CRUZ, María África, "El proceso de convergencia europeo: ocasión de modernizar la universidad española si se produce un cambio de mentalidad en gestores, profesores y estudiantes", Aula Abierta, núm. 82 (1), 2003, pp. 191-216.

DELORS, Jacques, Learning: the treasure within; report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century (highlights), UNESCO Publishing, París, 1996.

FLORIDA, Richard, "America's looming creativity crisis", Harvard Business Review, vol. 82, núm. 10, 2004, pp. 122-136.

GREENHOW, Christine, LEWIN, Cathy, "Social media and education: Reconceptualizing the boundaries of formal and informal learning", Learning, Media and Technology, vol. 41, núm. 1, 2015, pp. 6–30.

HAJI, Zanaton, ZAKARIA, Effendi, MOHDMEERAH, Tamby, et al.,n"Communication skills among university students", Procedia - Social and Behavioural Sciences, núm. 50, 2012, pp. 71-76.

HOLMES, Wayne, BIALIK, Maya, FADEL, Charles, Artificial Intelligence in Education: Promises and Implications for Teaching and Learning, Boston, Center for Curriculum Redesign, 2019.

HUNTER, Gregory, "Interrogating the university, one archival entry at a time", Change: The Magazine of Higher Learning, vol. 40, núm. 5, 2008, p. 42.

IGLESIAS SOILÁN, Manuel, "La enseñanza universitaria: el aburrimiento en las aulas", Publicaciones, vol. 50, núm. 3, 2020, pp. 93-108.

LUCKIN, Rose, HOLMES, Wayne, GRIFFITHS, Mark, FORCIER, Laurence B., Intelligence Unleashed: An Argument for AI in Education, Londres, Pearson Education, 2016.

MARTÍN DEL PESO, Mónica, RABADÁN, Ana Belén, HERNÁNDEZ, Julio, "Desajustes entre formación y empleo en el ámbito de las Enseñanzas Técnicas universitarias: la visión de los empleadores de la Comunidad de Madrid", Revista de Educación, núm. 360, 2013.

NAKANO, Tatiane, WECHSLER, Solange, "Creativity and innovation: Skills for the 21st Century", Estudos de Psicologia (Campinas), vol. 35, núm. 3, 2018, pp. 237246.

POPENICI, Stefan A.D., KERR, Sharon, "Exploring the impact of artificial intelligence on teaching and learning in higher education", Research and Practice in Technology Enhanced Learning, vol. 12, núm. 22, 2017, pp. 1–13.

RUIZ-CAMPILLO, Xira, CASCANTE HERNÁNDEZ, Kattya, MORENO

CANTANO, Antonio, "Enhancing Creativity and Communication Skills Through IR Signature Pedagogies", en LÜDERT, Jan (ed.), Signature Pedagogies in International Relations, E-International Relations Publishing, 2021, pp. 180-195.

SELWYN, Neil, Should robots replace teachers? AI and the future of education, Cambridge, Polity Press, 2019.

SHULMAN, Lee, "Signature pedagogies in the professions", Daedalus, vol. 134, núm. 3, 2005, pp. 52-59.

SORIANO DE ALENCAR, Eunice, FLEITH, Denise, PEREIRA, Nailda, "Creativity in Higher Education: Challenges and Facilitating Factors", Trends in Psychology, vol. 25, núm. 2, 2017, pp. 553-561.

WILLIAMSON, Ben, EYNON, Rebecca, "Historical threads, missing links, and future directions in AI in education", Learning, Media and Technology, vol. 45, núm. 3, 2020, pp. 223–235.

ZAWACKI-RICHTER, Olaf, MARÍN, Victoria I., BOND, Melissa, GOUVERNEUR, Franziska, "Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education – where are the educators?", International Journal of Educational Technology in Higher Education, vol. 16, núm. 39, 2019, pp. 1–27.

USO DE HERRAMIENTAS DE INTELIGENCIA ARTIFICIAL PARA LA MEJORA DE LAS COMPETENCIAS DE EXPRESIÓN ESCRITA Y ORAL DE FUTUROS IUSPRIVATISTAS: UNA EXPERIENCIA DE INNOVACIÓN DOCENTE DE LAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS CANARIAS

Leveraging artificial intelligence tools to enhance written and oral communication skills in future private law practitioners: a teaching innovation initiative at the public universities of the Canary Islands

Lucas Andrés PÉREZ MARTÍN*
Guayasén MARRERO GONZÁLEZ**
Ada Lucía MARISCAL GONZÁLEZ***
Joaquín Simond GONZÁLEZ GONZÁLEZ****

Resumen: En un contexto globalizado donde el Derecho Internacional Privado adquiere creciente relevancia, las competencias de expresión escrita y oral resultan esenciales para los futuros juristas, constituyendo un eje fundamental en la formación de los estudiantes de los Grados en Derecho. A pesar de ello, a menudo su enseñanza no recibe la atención específica que requieren estas competencias de carácter transversal en los Grados en Derecho de las dos universidades públicas canarias. El proyecto de innovación educativa "Aplicar la palabra para atravesar jurisdicciones" busca revertir esta situación mediante metodologías activas y cooperativas, promoviendo el aprendizaje autónomo y la reflexión. La integración de herramientas de inteligencia artificial (IA) representa una oportunidad para mejorar estas competencias. Aplicaciones como *Grammarly* o *ChatGPT* apoyan la redacción jurídica, mientras que otras, como *Orai* o *SpeechAce*, mejoran la expresión oral mediante el análisis de aspectos como entonación o ritmo. Herramientas como *DebateSense* o *Yoodli* potencian la argumentación y la claridad discursiva. No obstante, se reconoce que hay habilidades comunicativas —como la capacidad de persuadir— que trascienden el alcance de la IA. Así, el uso de estas tecnologías debe ser ético y equilibrado, complementando, pero no sustituyendo, la formación integral del jurista en un entorno académico.

Palabras clave: competencias comunicativas, inteligencia artificial, autoaprendizje, evaluación formativa.

Abstract: In a globalized context where Private International Law is gaining increasing relevance, written and oral communication skills are essential for future legal

professionals, forming a core component in the education of Law students. Nevertheless, training in these transversal skills often does not receive the specific attention it requires. The educational innovation project "Aplicar la palabra para atravesar jurisdicciones" aims to address this issue by implementing active and cooperative methodologies that foster autonomous learning and critical reflection. The integration of artificial intelligence (AI) tools presents a valuable opportunity to enhance these skills. Applications such as *Grammarly* or *ChatGPT* support legal writing, while others, such as *Orai* and *SpeechAce*, contribute to improving oral communication through analysis of features like intonation and speech rhythm. Tools like *DebateSense* and *Yoodli* further enhance argumentative clarity and discourse precision. However, it is acknowledged that some communicative abilities—such as the capacity to persuade—transcend the capabilities of AI. Therefore, the use of these technologies must be ethical and balanced, serving to complement, but not replace, the comprehensive legal education of students in academic settings.

Keywords: communication skills, artificial intelligence, self-directed learning, formative assessment.

Sumario: 1. INTRODUCCIÓN. 2. LA RELEVANCIA DE LAS COMPETENCIAS DE EXPRESIÓN ORAL Y ESCRITA EN LOS GRADOS EN DERECHO. 3. ANÁLISIS DE LA AUTOPERCEPCIÓN SOBRE COMPETENCIAS COMUNICATIVAS ORAL Y ESCRITA DEL ESTUDIANTADO DE LA ASIGNATURA DE DERECHO INTERNACIONAL PRIVADO DE LA ULPGC Y ULL. 4. LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL Y SU PAPEL EN LA MEJORA DE LAS COMPETENCIAS DE EXPRESIÓN ORAL Y ESCRITA. 5. CONCLUSIONES.

---

* Lucas Andrés PÉREZ MARTÍN, Profesor contratado doctor del área de Derecho Internacional Privado de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (lucas.perez@ulpgc.es).

** Guayasén MARRERO GONZÁLEZ, Profesor ayudante doctor del área de Derecho Internacional Privado de la Universidad de La Laguna (gmarrerg@ull.edu.es).

*** Ada Lucía MARISCAL GONZÁLEZ, Personal Investigador de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (ada.mariscal@ulpgc.es). Este trabajo se ha desarrollado en condición de beneficiaria del programa predoctoral de formación del personal investigador 2021-2025 en Canarias otorgada por la Agencia Canaria de Investigación, Innovación y Sociedad de la Información (ACIISI) de la Consejería de Economía, Conocimiento y Empleo y cofinanciada por el Fondo Social Europeo (FSE), con una tasa de cofinanciación del 85% en el marco del Programa Operativo FSE de Canarias 2014-2020, en el Eje prioritario 3, "Invertir en educación, formación y formación profesional para la adquisición de capacidades y un aprendizaje permanente".

**** Joaquín Simond GONZÁLEZ GONZÁLEZ, Contratado predoctoral en formación de la Universidad de La Laguna, área de Derecho Internacional Privado (jgonzago@ull.edu.es).

Artículo desarrollado en el marco del Proyecto de Innovación Educativa conjunto de las áreas de Derecho Internacional Privado de la ULPGC y la ULL, PIE-INT 2024-22: "Aplicar la palabra para atravesar jurisdicciones: la mejora de la expresión escrita y oral para juristas en un mundo globalizado".

1. INTRODUCCIÓN

En el escenario contemporáneo de creciente globalización, en el que el Derecho Internacional Privado ocupa un lugar destacado, las competencias de expresión escrita y oral se revelan como fundamentales para el ejercicio profesional de los futuros juristas.[1] En las universidades canarias, tanto en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria – ULPGC– como en la Universidad de La Laguna –ULL–, se ha identificado en el estudiantado ciertas carencias en el desarrollo de estas habilidades, carencias que se ponen de manifiesto, *inter alia*, en la presentación y defensa de los Trabajos de Fin de Grado. Estas carencias no serían consecuencia de la falta de interés o capacidad por parte de los estudiantes, sino más bien de la implementación a lo largo de su formación universitaria de un enfoque pedagógico tradicional que prioriza la transmisión teórica de conocimientos por encima del desarrollo práctico y del autoaprendizaje,[2] y de la exposición oral de sus conocimientos. Este déficit se acentúa en el ámbito del Derecho Internacional Privado, donde las diferencias jurídicas, sociales y culturales entre los distintos ordenamientos del planeta exigen una precisión en el lenguaje jurídico y una habilidad retórica superior para la defensa de argumentos complejos en escenarios transnacionales. En la experiencia del profesorado que desarrolla este proyecto se han apreciado deficiencias de claro y profundo calado en varios aspectos: la falta de conocimiento de la forma de reflejar por escrito y oralmente los distintos orígenes normativos que han de ser aplicados; el conocimiento del significado profundo del ámbito de aplicación de las normas; la diferencia entre instituciones tan aparentemente evidentes como la competencia judicial internacional y la ley aplicable y sus consecuencias. Estos déficits, que provocan inexorablemente la incapacidad de dominar la disciplina, pueden ser atajados con un adecuado conocimiento de las competencia orales y escritas por parte del estudiantado.

En este marco, el proyecto de innovación educativa (PIE) Aplicar la palabra para atravesar jurisdicciones: la mejora de la expresión escrita y oral para juristas en un mundo globalizado tiene como objetivo enfrentar este desafío, proponiendo la implementación de metodologías activas y cooperativas que no sólo mejoren las competencias comunicativas de los estudiantes, sino que también fomenten un aprendizaje autónomo y reflexivo a largo plazo.[3] Así, si bien la finalidad principal del proyecto de innovación es la optimización de las competencias orales y escritas del estudiantado de

---

1. BAJAÑA MENDIETA, Inés de la Luz et al., "La comunicación, eje transversal en la formación del estudiante universitario del siglo XXI", Didáctica y Educación, vol. 7, núm. 6, 2016, pp. 173-186.

2. FRAILE ARANDA, Antonio et al., "La evaluación formativa en docencia universitaria y el rendimiento académico del alumnado", Aula Abierta, vol. 41, núm. 2, 2013, pp. 23-34.

3. ESPUNY TOMÁS, María Jesús et al., "El aprendizaje de la expresión oral y la argumentación jurídica a través de entornos virtuales: la autoevaluación y la evaluación peer-to-peer" en Beltrán de Heredia Ruiz, Ignasi, y Delgado García, Ana María (eds.), Uso de las TIC en la Docencia del Derecho: aproximaciones docentes y metodológicas, Huygens, 2014, pp. 91-104; MCMILLAN, J. H., & HEARN, J. "Student Self-Assessment: The Key to Stronger Student Motivation and Higher Achievement", Educational Horizons, vol. 87, núm. 1, 2008, pp. 40-49

los Grados en Derecho de las universidades públicas canarias en el marco de la asignatura de Derecho Internacional Privado, también se plantean objetivos específicos, a saber: el fomento procesos de autoevaluación, heteroevaluación y coaprendizaje y la promoción de la concienciación sobre el propio proceso de aprendizaje antes y después de la implementación de las tareas de evaluación y aprendizaje que se planteen.

La irrupción de herramientas basadas en la inteligencia artificial (IA) presenta una oportunidad significativa para mejorar estas competencias, con programas que asisten tanto en la escritura como en el análisis de la expresión oral. Sin embargo, debemos destacar que hay aspectos de estas competencias comunicativas que difícilmente pueden mejorarse con herramientas de IA. Incluso algunos son imposibles de lograr de forma permanente y aprehendida por el estudiantado basándose en gran parte en la IA. Si bien es cierto que determinadas tareas legales susceptibles de ser mecanizadas o estandarizadas podrán ser completamente asumidas por este tipo de herramientas, hay habilidades que están inevitablemente vinculadas con la personalidad y la conciencia humana y que se despliegan en el ejercicio de las competencias comunicativas. La capacidad de persuadir o convencer con argumentación jurídica es una apelación de una persona a la conciencia de otra. Y si bien las herramientas que hemos citado pueden ayudar a mejorar la expresión escrita u oral de un argumento, cuando un estudiante de Derecho defiende una postura de forma decisiva y con un argumento bien razonado en derecho, resultará más convincente que cualquier alegato emitido basado en gran parte o únicamente por una herramienta de IA.

2. LA RELEVANCIA DE LAS COMPETENCIAS DE EXPRESIÓN ORAL Y ESCRITA EN LOS GRADOS EN DERECHO

A diferencia de otras habilidades más técnicas o especializadas, la capacidad de expresarse con claridad y precisión de forma oral y escrita es necesaria en casi todos los aspectos de la formación jurídica, siendo estas competencias relevantes en todas las áreas de conocimiento de los Grados en Derecho. Se trata de competencias que cualquier estudiante egresado de un Grado en Derecho debe adquirir. De hecho, en las memorias de verificación/modificación de los títulos de Grados en Derecho de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria y de la Universidad de La Laguna figura como competencia general el desarrollo de habilidades relativas a la expresión oral y escrita en los siguientes términos:

- Grado en Derecho de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria: Desarrollar una correcta capacidad de expresión, oral y escrita, del estudiante, por medio de una adecuada formación de su habilidad para sintetizar y argumentar propuestas (competencia general A5).

- Grado en Derecho de la Universidad de La Laguna: Exponer y defender de forma oral y/o escrita temas, ideas y problemas relacionados con el mundo jurídico (competencia general G3).

Estas habilidades no sólo permiten la correcta interpretación y comunicación de las normas jurídicas, sino que también son fundamentales para la argumentación jurídica y la defensa de derechos e intereses en diversas situaciones legales. A pesar de ello, en muchas ocasiones estas competencias transversales no son objeto de formación específica durante el desarrollo de los Grados en Derecho, considerándose "como un proceso de generación espontánea, que no requiere gestión, planificación, control y evaluación".[4] En la experiencia docente de quienes suscriben este artículo, cuando el estudiantado de los Grados en Derecho en ambas universidades cursa la asignatura de Derecho Internacional Privado, ya ha superado el ecuador de sus estudios, y aun así se pueden observar ciertas carencias en su capacidad de expresión escrita y, especialmente, de forma oral. Por otro lado, el estudiantado manifiesta que en muy pocas ocasiones ha practicado la transformación de sus escritos en expresión oral, y, por otro, lo cierto es que tampoco tienen experiencia expresa en la formación teórico-práctica en dichas competencias. Además, el desarrollo de habilidades de expresión y comunicación es fundamental en el ámbito del Derecho Internacional Privado, donde la claridad y precisión en la argumentación son cruciales. En este sentido, en nuestra disciplina no son extrañas las confusiones entre instituciones jurídicas, conceptos jurídicos y técnicas legales y debe tenerse en cuenta que el "Derecho internacional privado emplea un lenguaje propio, sofisticado si se quiere, que exige respetar pautas y cánones interpretativos exactos".[5] Y consideramos que la concentración del profesorado en evitar los perjudiciales efectos de estos desconocimientos a través de la dedicación de tiempo de calidad docente a lograr que el estudiantado se exprese mejor podrá ayudar al estudiantado a aplicar mejor los aspectos básicos de nuestra disciplina.

Por otro lado, y de forma complementaria, el desarrollo de la competencia de expresión escrita es central en los estudios de Derecho. Los estudiantes deben aprender a redactar textos legales que sean claros, concisos y persuasivos. Esto abarca desde la elaboración de demandas y recursos hasta la redacción de informes y dictámenes jurídicos. La capacidad de estructurar el pensamiento jurídico y expresarlo de manera escrita es fundamental para el éxito en la profesión.

Y como corolario de la actuación profesional de un jurista, la habilidad de hablar en público y presentar argumentos orales es igualmente crucial. En los entornos judiciales, la expresión oral puede ser decisiva para influir en las decisiones de un tribunal. Además, la capacidad de debatir y dialogar es esencial en la resolución de conflictos, negociaciones y mediaciones.

Es en este contexto, en el de la importancia de ambas competencias para la formación de juristas en un mundo globalizado que debe resolver supuestos privados con elementos de internacionalidad, y en el de la transversalidad de estas para todas las

4. BAJAÑA MENDIETA, Inés de la Luz et al., op. cit., p. 175.

5. CARRASCOSA GONZÁLEZ, Javier, "El arte de escribir bien en Derecho internacional privado (reglas y consejos para una escritura creativa en Derecho internacional privado)", Cuadernos de Derecho Transnacional, vol. 15, núm. 2, 2023, pp. 1149.

demás áreas de los estudios de Derecho, en el que entra en juego un uso racional y ético de las herramientas de IA que ayude a mejorar el acceso de estas competencias y no a lograr una falsa superación de las pruebas que las evalúan sin haberlas adquirido.

3. ANÁLISIS DE LA AUTOPERCEPCIÓN EL NIVEL DE COMPETENCIA ORAL DEL ESTUDIANTADO DE LA ASIGNATURA DE DERECHO INTERNACIONAL PRIVADO DE LA ULPGC Y LA ULL

El profesorado del área de Derecho internacional privado de ambas universidades ha detectado, a lo largo de su experiencia docente previa, un nivel menor de lo esperado en competencias comunicativas oral y escrita entre el estudiantado de tercer curso del Grado en Derecho, si bien no había corroborado qué percepción tiene el estudiantado sobre sus propias habilidades comunicativas. En tanto en cuanto el PIE se propone mejorar el nivel de ambas competencias, se realizó una encuesta al inicio del cuatrimestre en el que se iba a cursar la asignatura de Derecho Internacional Privado –y por tanto en el que se iba a implementar el PIE– para establecer una situación de partida que esclareciera no tanto el nivel real del estudiantado en competencias orales y escritas, sino su autopercepción sobre sus habilidades comunicativas.[6] El análisis de los resultados obtenidos mediante las encuestas realizadas en el marco del PIE coordinado entre la ULPGC y la ULL revela hallazgos significativos sobre la autopercepción de las competencias comunicativas, en su vertiente oral y escrita.[7] El presente epígrafe se centrará en las conclusiones preliminares sobre la autopercepción de las competencias en expresión oral del estudiantado, en tanto en cuanto el profesorado ha detectado un nivel sustancialmente peor en las habilidades comunicativas orales que en las escritas.

Desde un punto de vista cualitativo el análisis de las respuestas evidencia que la manifestación de la ansiedad comunicativa constituye el obstáculo principal autopercibido

6. Los integrantes del PIE acordaron en varias reuniones las preguntas que contendría la encuesta. Se estructuró en tres partes: una de ellas estaba destinada a medir la autopercepción del estudiantado sobre su competencia oral; otra, sobre su competencia escrita y, por último, sobre las rúbricas. Cada una de las partes constaba de cinco preguntas cerradas con cinco posibles respuestas y una pregunta abierta sin límite de caracteres que ahondaba en las dificultades que el estudiantado enfrentaba a la hora de realizar una exposición oral en el Grado en Derecho y a producir un trabajo académico en el ámbito académico y sobre las expectativas que cada alumno albergaba sobre la evaluación de sus competencias oral y escrita a través de instrumentos de evaluación –rúbricas– pactadas entre el estudiantado y el profesorado.

7. La encuesta se realizó en la primera semana del cuatrimestre en ambas universidades: en la ULPGC a través de una encuesta de Google Formulario y en la ULL a través de una encuesta disponible en el campus virtual de la asignatura. La realización de esta por parte del alumnado era voluntaria y estaban anonimizadas en aras de proteger los datos de los alumnos. En la ULPGC participaron 61 alumnos y en la ULL 64.

por el estudiantado para el desarrollo efectivo de la competencia oral jurídica. Esta barrera psicosocial se expresa reiteradamente como "nervios", "vergüenza" o "miedo escénico" en ambas universidades.[8] La prevalencia de esta percepción sugiere la necesidad de implementar estrategias pedagógicas que aborden específicamente la dimensión psicológica de la comunicación jurídica, particularmente en contextos de exposición pública, donde la presión evaluativa intensifica la vulnerabilidad percibida. Esta ansiedad compromete el rendimiento comunicativo efectivo y podría llegar a distorsionar la autopercepción del estudiantado de otras competencias técnicas que podrían dominar adecuadamente.

A su vez, se constata un significativo desajuste entre las exigencias comunicativas inherentes a la formación jurídica y la percepción de una insuficiente capacitación específica recibida en ambas universidades. Los testimonios recogidos revelan que los estudiantes perciben una notable carencia formativa en aspectos comunicativos fundamentales para la práctica jurídica. Expresiones como "la poca formación recibida y la alta exigencia del profesorado" o "considero que no se fomenta la exposición oral en el Grado de Derecho" evidencian esta disonancia estructural.[9] Esta conclusión sugiere la pertinencia de reconfigurar los planes formativos para integrar de manera sistemática y progresiva el desarrollo de competencias comunicativas especializadas.

El análisis de las respuestas de las encuestas de ambos grupos de control pone de manifiesto una tensión entre el dominio del conocimiento jurídico sustantivo y la capacidad para transmitirlo eficazmente. Esta dicotomía se evidencia en expresiones recurrentes que denotan inseguridad respecto a la expresión adecuada de conceptos técnicos: "ser conciso y preciso con el contenido a presentar, así como hacer llegar el conocimiento al resto de la manera más sencilla posible" o "dificultad de exposición de conceptos jurídicos".[10] Esta percepción podría llegar a generar una tensión cognitiva que podría comprometer el desarrollo integrado de ambas competencias, fundamentales para la práctica profesional en contextos jurídicos internacionales.

Los datos analizados evidencian una capacidad reflexiva restringida respecto a los propios procesos y recursos comunicativos. El estudiantado tiende a concentrarse en manifestaciones externas o resultados de su comunicación, con escasa alusión a los mecanismos internos que condicionan su efectividad expresiva y a los medios que

8. En la pregunta abierta sobre las dificultades a las que se enfrentan los alumnos a la hora de realizar una exposición oral, 24 de los encuestados en la ULPGC y 25 en la ULL mencionaron "nervios" o "nerviosismo" como principal dificultad.

9. Más del 50 % de los encuestados en ambas universidades afirman tener "ninguna" o "poca" formación y experiencia en competencias orales.

10. En la ULPGC más del 55 % de los encuestados declara que cuando va a realizar una exposición oral no tiene competencias o tiene competencias insuficientes, mientras que en la ULL este porcentaje alcanza el 34 % de los encuestados. En la medida en la que este cuestionario meramente pretende detectar la percepción del estudiantado sobre sus competencias no se erige en el instrumento adecuado para establecer relaciones de causalidad que expliquen las diferencias significativas entre resultados.

tiene a su alcance para mejorar su oratoria. Las respuestas revelan una conciencia superficial sobre los factores que intervienen en la calidad comunicativa, centrándose más en síntomas ("me tiembla la voz", "hablo rápido", "me trabo") que en causas estructurales de sus limitaciones comunicativas.[11] Esta conclusión sugiere la necesidad de fomentar o propiciar al menos un desarrollo metacognitivo más profundo como base para una mejora sustancial de las competencias comunicativas del estudiantado. La duración limitada del proyecto y la avanzada etapa universitaria en la que se encuentra el estudiantado que forma parte del PIE impiden que se vayan a producir intervenciones en este sentido, si bien entendemos que quien se involucre en la parte pedagógica del desarrollo del proyecto tendrá instrumentos para poder mejorar significativamente su capacidad de expresión oral.

El análisis comparado revela una marcada diferencia en la valoración que los estudiantes hacen de sus capacidades comunicativas según la modalidad. La expresión oral es percibida con niveles significativamente más elevados de inseguridad y dificultad que la escrita, posiblemente por la inmediatez, irreversibilidad y exposición pública que caracteriza la comunicación oral. Como señala un estudiante: "Me desenvuelvo mejor mediante la expresión escrita, aunque cierto es que me gustaría aprender a obtener los mismos resultados de una manera más ágil". Esta asimetría debe considerarse al diseñar estrategias formativas que equilibren el desarrollo de ambas modalidades comunicativas, fundamentales en la práctica del Derecho Internacional Privado.[12]

En relación con la utilidad del proyecto de innovación educativa y el uso de las herramientas de IA, se identifica una expectativa generalizada de recibir orientaciones metodológicas específicas y progresivas sobre el desarrollo de competencias comunicativas, más allá de la mera evaluación sumativa. Los estudiantes expresan reiteradamente el deseo de obtener "retroalimentación detallada y constructiva", "consejos específicos para mejorar" y "herramientas prácticas" que les permitan desarrollar estratégicamente sus capacidades expresivas. Esta demanda formativa sugiere la

11. Hay una respuesta que ilustra perfectamente la situación. Ante la pregunta que se formula sobre las dificultades a la hora de realizar una exposición oral, un sujeto responde "Miedo a trabarme. Miedo a quedarme en blanco". Cierto es que esta conclusión que se extrae es preliminar y debe tratarse con prudencia y cautela, debido a la propia configuración de la pregunta. La misma no tenía como objetivo que el estudiantado identificara las posibles causas de las dificultades a la hora de realizar exposiciones orales.

12. En este sentido se corrobora la tesis propuesta por el profesorado de las áreas de Derecho internacional privado de que el nivel en competencia oral entre el estudiantado es generalmente inferior que en competencia escrita. Ello puede deberse a la experiencia previa: la mayoría de ellos afirma haber realizado más trabajos jurídicos escritos que exposiciones orales. Además, una parte significativa de las asignaturas del Grado en Derecho de ambas universidades dispone de un examen escrito de desarrollo como principal instrumento de evaluación, por lo que el estudiantado está más familiarizado y entrenado en competencia escrita. Cuestión distinta es evaluar la calidad de su competencia escrita, pero como se ha afirmado anteriormente el objeto de esta encuesta es detectar la autopercepción del estudiantado sobre sus competencias comunicativas, no el nivel real de las mismas.

pertinencia de implementar metodologías de evaluación formativa y continua que proporcionen orientaciones sistemáticas para la mejora progresiva de las competencias comunicativas jurídicas.

A pesar de su trascendencia en la comunicación jurídica profesional, los aspectos de comunicación no verbal –esencialmente paralingüísticos (elementos no lingüísticos del habla, como la entonación, la pronunciación y el ritmo de la exposición) y kinésicos (gestos, posturas y movimientos corporales)– aparecen infrarrepresentados en la autopercepción de los estudiantes sobre sus competencias comunicativas. Las menciones a estos elementos son escasas y generalmente superficiales: "El lenguaje no verbal (influenciado por el nerviosismo) a veces lo descuido ya que me concentro en el contenido de la exposición". Esta subestimación de la dimensión no verbal sugiere la necesidad de integrar específicamente estos aspectos en la formación comunicativa jurídica.[13]

El análisis revela una significativa relación entre la percepción de falta de pautas claras por parte del profesorado y la inseguridad manifestada por los estudiantes al abordar tareas comunicativas complejas. Testimonios como "desconocimiento de los criterios de evaluación" o "falta de pautas por parte del profesorado" sugieren que la ambigüedad percibida en los criterios evaluativos constituye un factor desestabilizador que incrementa la ansiedad comunicativa y limita el desarrollo potencial de estas competencias.[14] Esta conclusión apunta a la conveniencia de que el profesorado implemente sistemas de evaluación transparentes, con rúbricas explícitas que orienten el desarrollo de las competencias comunicativas especializadas. Sería deseable que existieran unas rúbricas básicas que sirvieran de modelo para todas las asignaturas de los Grados en Derecho, dejando margen para incluir aquellos aspectos concretos que se debe evaluar en cada asignatura. Una mayor coherencia y estandarización entre los criterios de evaluación de las rúbricas de los Grados en Derecho podrían, de un lado y desde la perspectiva de la expresión escrita, mejorar las expectativas del estudiantado sobre los productos entregables sujetos a evaluación y, por otro lado, y desde la perspectiva de la expresión oral, reducir su ansiedad comunicativa.

Finalmente, se evidencia una significativa disonancia entre la elevada conciencia que muestran los estudiantes sobre la centralidad de las competencias comunicativas para su futuro desempeño profesional y la percepción de sus propias limitaciones

13. Son ilustrativos los resultados en ambas universidades sobre la importancia que el estudiantado concede a la comunicación verbal frente a la no verbal: sólo un 6,6 % de los encuestados en la ULPGC y un 12,5 % de los del ULL valoran altamente la comunicación no verbal y la tienen en cuenta a la hora de realizar una exposición.

14. Un 91,8 % del estudiantado de la ULPGC y un 90,3 % de la ULL afirman que se sienten más motivados a la hora de realizar una actividad si conocen de antemano los criterios de evaluación. En tal sentido cabe afirmar que la gestión de las expectativas juega un papel esencial a la hora de realizar trabajos académicos y que el rendimiento y la motivación del estudiantado depende, en gran medida, de las expectativas que el profesorado tiene de ellos.

actuales. Expresiones como “espero poder utilizar las indicaciones (...) para desarrollarlas en un futuro, sobre todo pensando en el ámbito laboral” o “en una carrera como Derecho, la palabra es de lo más importante que hay” demuestran esta conciencia profesional. Esta brecha entre aspiración profesional y autopercepción competencial constituye, quizás, en el contexto idóneo para la implementación de estrategias de innovación educativa en el ámbito jurídico–tanto pedagógicas como didácticas– que partan de esta motivación intrínseca: el deseo de ser buenos juristas.

4. LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL Y SU PAPEL EN LA MEJORA DE LAS COMPETENCIAS DE EXPRESIÓN ORAL Y ESCRITA

La IA ha comenzado a jugar un papel importante en la educación superior, y su aplicación en la mejora de las competencias de expresión oral y escrita en los estudios de Derecho ofrece varias ventajas significativas.

Sobre la expresión escrita, podemos identificar herramientas de escritura asistida por IA, como *Grammarly* o *ChatGPT* que pueden ayudar a los estudiantes a mejorar la redacción jurídica, proporcionando sugerencias sobre gramática, estilo, y coherencia. Estas herramientas pueden analizar textos legales y ofrecer correcciones o mejoras terminológicas, de estilo y de contenido, permitiendo a los estudiantes refinar su escritura de manera autónoma. Así, los estudiantes pueden mejorar su fluidez y precisión en la escritura y expresión oral al interactuar con estas herramientas en actividades de redacción y corrección gramatical. No se trata de que el uso de estas herramientas sustituya la producción de escritos jurídicos de los estudiantes, sino que ayuden a mejorar tales producciones. En este sentido, *ChatGPT* permite la creación de asistentes que limiten la creación ex novo de textos jurídicos, como informes o dictámenes jurídicos, y se centren en la mejora de la redacción de tales textos. En el desarrollo del PIE se ha insistido al estudiantado que antes de iniciar una escritura propia del contenido de sus escritos ha de identificar, junto a la herramienta, los conceptos jurídicos básicos que va a desarrollar. Tras esto, debe lograr una definición jurídica que provoque claridad al lector y al propio estudiantado que escribe su texto. Tras esto debe identificar la forma en la que la mejor doctrina define el concepto. Haciendo uso de esta herramienta de esta manera, el estudiantado ha podido concretar de forma adecuada el significado jurídico de las instituciones que expone. También ha podido identificar el uso de coletillas y de expresiones reiteradas en sus textos y, con los prompts adecuados, han podido refinar la redacción final de sus textos. Y con ello han logrado textos jurídicos más claros y cercanos al contenido final óptimo.

En lo relativo a la expresión oral, existen herramientas que utilizan IA para analizar la entonación, el ritmo, y la claridad de la expresión oral, ofreciendo recomendaciones para mejorar la oratoria. Esto es especialmente útil para preparar presentaciones o

intervenciones orales en un entorno jurídico. La mayoría de ellas no se han desarrollado específicamente en relación con la lengua española, no obstante, esto puede suponer una ventaja en la disciplina del Derecho Internacional Privado. Por citar algunas, *SpeechAce*, que permite analizar la pronunciación, el ritmo, y la entonación en inglés, proporcionando retroalimentación detallada para mejorar la expresión oral u *Orai*, que es una aplicación diseñada para mejorar las habilidades de hablar en público que utiliza también IA para analizar la entonación, el ritmo, las pausas y la claridad del discurso. Se le ha indicado al estudiantado que debe emplearla para pedir una entonación correcta y el uso de silencios significativos a lo largo del discurso. La propia IA de *Teams* permite también obtener informes en los que se evalúan distintos aspectos comunicativos en discursos cortos en español de 10 minutos. Se le ha indicado al estudiantado que lo emplee. Cuando la IA le ha indicado al estudiantado dónde pronunciar con más énfasis y dónde hacer silencios, el estudiantado ha manifestado que lo ha hecho más seguro de sí mismo y de sus capacidades para lograr un buen resultado. La IA le ha enseñado un camino que veía impracticable.

Herramientas basadas en el procesamiento de lenguaje natural (NLP), como *DebateSense* que mejoran las habilidades argumentales en los debates ricos y complejos que permiten el reconocimiento de la debilidad o de la fortaleza de los argumentos. Se le ha indicado al estudiantado que tras hacer un primer discurso para expresarlo oralmente las emplee de cara a mejorar la profundidad de su contenido. Los resultados de comparación entre los primeros discursos y los últimos han sido claramente satisfactorios con discursos. Otras, como *Yoodli* incide en el aspecto técnico de la manera de expresarse, mejorando el uso de los tonos, del ritmo, del silencio, o que evitan las cacofonías, muletillas y redundancias que perjudican el discurso. El estudiantado ha realizado una primera exposición y tras analizar el discurso con la herramienta una segunda en la que era claramente consciente de las muletillas que debía evitar.

Otras, como *Speechify* ayudan a construir un discurso a partir de un texto escrito previo, y permiten esa evolución que tan compleja resulta a veces para nuestro estudiantado cuando no está habituado a expresarse en público. Por último, la herramienta que realiza el proceso opuesto es *Sonix*, que convierte el habla en texto que permite grabar discursos, revisarlos y ajustar la claridad y coherencia de sus argumentos y evitar los errores de este.

Para ambas competencias, el uso de herramientas de IA plantea la posibilidad de que el estudiantado puedan desarrollar tales habilidades de forma autorregulada, gestionando sus propios tiempos y convirtiéndose en "aprendices autodirigidos".[15]

Sin embargo, no podemos caer en la tecnofilia[16] por la IA pues hay aspectos de estas competencias comunicativas que difícilmente pueden mejorarse con herramientas

15. AREA MOREIRA, Manuel, Luces y sombras de la IA en la educación superior: didáctica para el pensamiento crítico, Universidad de La Laguna, 2025, p. 29.

16. Ibidem, p. 19.

de IA. Incluso algunos son imposibles de lograr de forma permanente y aprehendida por el estudiantado basándose en gran parte en la IA. Si bien es cierto que determinadas tareas legales susceptibles de ser mecanizadas o estandarizadas que podrán ser completamente asumidas por este tipo de herramientas, hay habilidades que están inevitablemente vinculadas con la conciencia humana y que se despliegan en el ejercicio de las competencias comunicativas. La capacidad de persuadir o convencer con argumentación jurídica es una apelación de una persona a la conciencia de otra. Y si bien las herramientas que hemos citado pueden ayudar a mejorar la expresión escrita u oral de un argumento, cuando un estudiante de Derecho o un profesional defiende una postura en la que cree sinceramente que tiene la razón, resultará más convincente para otra persona que cualquier alegato emitido basado en gran parte o únicamente por una herramienta de IA. Cuando se hace uso de las competencias comunicativas, también ponemos en juego la capacidad de conectar con los sentimientos de la contraparte, de leer su expresión facial y su postura corporal o explorar alternativas o contraargumentos de forma rápida.

5. CONCLUSIONES

La IA ha llegado para quedarse. No se puede trabajar en ninguna actividad profesional humana actual, por muy íntimamente ligada a la persona que esté, en la que no vaya a ser partícipe la IA. Y por ello, también lo hará en la docencia universitaria de Derecho y en concreto de Derecho Internacional Privado. Y en esa docencia, también participará en la forma en la que el estudiantado afrontará su aprendizaje de las competencias de competencia escrita y de expresión oral. No nos es posible optar por el discurso de que la capacidad de evaluar la competencia escrita desapareció cuando los trabajos los empezó a hacer la IA. Nuestra obligación como docentes preocupados por la elaboración de textos jurídicos, en un mundo en el que la IA estará presente con total seguridad, es la de aplicar métodos para poder enseñarla y evaluarla significativamente en este contexto.

El docente universitario está obligado a seguir profundizando en la mejor manera de transmitir al estudiantado la competencia de expresión oral y escrita. Y para ello, ya que vamos a convivir con la IA, debemos emplearla en nuestro favor. Utilizarla en aquello que mejora la capacidad de comunicación del estudiantado, insistiendo en la capacidad de adquisición de competencias por sí mismo y autoevaluadas. En dicho momento logrará aprehender cómo expresarse mejor de forma escrita y oral y cómo mejorar en el futuro estas competencias con las nuevas herramientas de IA que a buen seguro aparecerán y que aún no conocemos. Y si las herramientas son públicas y tienen versiones gratuitas, con esto lograremos que todo el estudiantado, independientemente de su capacidad económica,[17] pueda aprovechar su aplicación sin sustituir su aprendizaje.

17. CRUZ ARGUDO, Francisco et al, La inteligencia artificial generativa en la docencia universitaria: Oportunidades, desafíos y recomendaciones. Publicación online de la CRUE, Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas, s.f., p. 16.

6. BIBLIOGRAFÍA

AREA MOREIRA, Manuel, Luces y sombras de la IA en la educación superior: didáctica para el pensamiento crítico, Universidad de La Laguna, 2025.

BAJAÑA MENDIETA, Inés de la Luz et al., "La comunicación, eje transversal en la formación del estudiante universitario del siglo XXI", Didáctica y Educación, Vol. 7, núm. 6, 2016.

CARRASCOSA GONZÁLEZ, Javier "El arte de escribir bien en Derecho internacional privado (reglas y consejos para una escritura creativa en Derecho internacional privado)", Cuadernos de Derecho Transnacional, vol. 15, núm. 2, 2023.

CRUZ ARGUDO, Francisco et al., La inteligencia artificial generativa en la docencia universitaria: Oportunidades, desafíos y recomendaciones, Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE), 2024.

ESPUNY TOMÁS, María Jesús et al., "El aprendizaje de la expresión oral y la argumentación jurídica a través de entornos virtuales: la autoevaluación y la evaluación peer-to-peer" en BELTRÁN DE HEREDIA RUIZ, Ignasi, y DELGADO GARCÍA, Ana María (eds.), Uso de las TIC en la Docencia del Derecho: aproximaciones docentes y metodológicas, Huygens, 2014, pp. 91-104.

FRAILE ARANDA, Antonio et al., "La evaluación formativa en docencia universitaria y el rendimiento académico del alumnado", Aula Abierta, vol. 41, núm. 2, 2013.

MCMILLAN, J. H., & HEARN, J. "Student Self-Assessment: The Key to Stronger Student Motivation and Higher Achievement", Educational Horizons, vol. 87, núm. 1, 2008.

LA AUTOEVALUACIÓN CON GRADOS DE CERTEZA APLICADA AL APRENDIZAJE DE DERECHO INTERNACIONAL PÚBLICO: UN MÉTODO DISRUPTIVO PARA EL FOMENTO DE UN APRENDIZAJE DE CALIDAD

Assessment with degrees of certitude applied on learning public international law: a disruptive method to enhance qualitiy learning

Helena TORROJA MATEU*
Ana REMESAL ORTIZ**

Resumen: En este trabajo se presenta una primera experiencia de implementación de la estrategia de evaluación con grados de certeza (EGC) con función diagnóstica en un curso de Derecho Internacional Público. La EGC, además de activar la reflexión metacognitiva, busca promover la competencia de honestidad intelectual ante la duda o ante el conocimiento erróneo. Se basa en fomentar una autorreflexión que ponga en relación los conocimientos conceptuales con la duda o certeza en torno a los mismos. Participan en la experiencia 74 estudiantes y una docente. El estudio siguió un diseño cuasi-experimental, con pre-test y post-test en contexto natural de aprendizaje. El análisis exploratorio ha permitido identificar resultados positivos en cuanto a la implicación, la mejora de la calidad cognoscitiva y la mejora de tres índices metacognitivos.

Palabras clave: aprender a aprender, Derecho Internacional Público, autoevaluación formativa, evaluación con grados de certeza.

Abstract: This paper presents a first experience implementing a diagnostic assessment strategy with degrees of certainty (ADC) in a Public International Law course. ADC, in addition to activating metacognitive reflection, seeks to promote the competence of intellectual honesty in the face of doubt or erroneous knowledge. It is based on encouraging self-reflection that connects conceptual knowledge with the doubt or certainty surrounding it. Seventy-four students and one instructor participated in the experience. The study followed a quasi-experimental design, with a pre-test and post-test in a natural learning context. Exploratory analysis identified positive results in terms of engagement, improved cognitive quality, and improvements in three metacognitive indices.

Keywords: lifelong learning, Public International Law, formative selfassessment, assessment with degrees of certitude.

Sumario: 1. INTRODUCCIÓN. 2. EL ESTUDIO 3. DISEÑO PEDAGÓGICO: 3.1 Participantes. 3.2. Diseño de las preguntas de testeo de conocimientos. 3.3. Sistema de puntuación con la evaluación con grados de certeza. 3.4. Recogida de datos: respuestas al conjunto de test autoevaluativos. 3.5. Análisis de datos. 4 RESULTADOS: 4.1 Objetivo 1: participación e implicación en el proyecto. 4.2. Segundo objetivo: cambios en la calidad cognoscitiva. 4.3. Tercer objetivo: índices metacognitivos de triple-C. 5. DISCUSIÓN. 6. CONCLUSIONES 7. BIBLIOGRAFÍA.

* Profesora Titular de Derecho internacional público de la Universitat de Barcelona (htorroja@ub.edu).

** Profesora agregada de Psicología de la educación de la Universitat de Barcelona (aremesal@ub.edu). Este estudio y la comunicación oral en la que se fundamenta se han realizado en el marco del proyecto UB/REDICE-3624. Su realización también ha sido posible gracias a la financiación del proyecto del Grupo innovación docente consolidado ADIP de la UB (GINDOC-UB/004, 2016-2025).

1. INTRODUCCIÓN

La universidad está experimentando retos nuevos, acordes con los retos globales de la sociedad. La generación actual de estudiantes es ya diferente del estudiante pocos años atrás, y aún se auguran más cambios. Diversos estudios reportan, en términos generales, cambios en la capacidad de concentración, en la comprensión lectora, en la madurez personal y la (baja) tolerancia a la frustración, entre otras características.[1] Urge, pues, buscar nuevas formas de abordaje del ejercicio docente que atiendan a estos cambios, entendiendo por «ejercicio docente» el conjunto de acciones pedagógicas que tienen por finalidad la mejor formación posible de los, en nuestro caso, futuros profesionales del ámbito del Derecho. Esto incluye tomar iniciativas para la mejora de los procesos de aprendizaje. Así, surgen propuestas de metodologías activas, entre las cuales se incluyen, por ejemplo: el storytelling, prácticas de campo, el debate, la simulación jurídica, el estudio de caso, o el aprendizaje basado en problemas.[2] Más allá de técnicas o métodos pedagógicos concretos, preocupa la competencia del alumnado en Derecho para aprender autónomamente, es decir, para gestionar su propio proceso de aprendizaje, incluyendo en ello una implicación activa y responsabilización del sujeto aprendiz en la definición de objetivos personales de aprendizaje, selección de estrategias y gestión de recursos, sometiendo a la voluntad personal tanto el pensamiento como procesos emocionales y motivacionales.[3] En este proceso de autorregulación, la autoevaluación aparece como un instrumento o proceso privilegiado.[4] Poner el foco en la evaluación para mejorar los procesos de aprendizaje es crucial, también desde un punto de vista moral y ético, en palabras de García Sáez: «Una buena práctica de la evaluación por parte del docente también educa. Educa porque se puede constituir en un ejemplo de hacer bien las cosas, de dedicación profesional, y de compromiso con la equidad. Aunque quizá no de manera explícita, la evaluación que realiza el docente siempre es evaluada, a su vez, por los estudiantes».[5]

---

1. CAPELLÀ, Margalida, "Cómo aprenden derecho los alumnos de la generación Z en la era del chat GPT", Revista de Educación y Derecho. Education and Law Review. Núm. extraordinario II, 2024.

2. VIEIRA, Douglas & MERCADO, Luis P.L., "Prácticas pedagógicas com metodologias ativas nos cursos de direito de Alagoas", Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho, vol. 11, núm. 1, 2024, pp. 338-370; WITKER, J. A., "El constructivismo como estrategia de renovación de la enseñanza del Derecho", Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho, vol. 10, núm. 1, 2023, pp. 1-12.

3. COVARRUBIAS, Carmen G., VEAS ALFARO, Maribel L., & GONZÁLEZ MARINO, Israel, "Autorregulación del aprendizaje en estudiantes de derecho del primer año: un diseño experimental", Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho, vol. 10, núm. 1, 2023, pp. 195-214. ZIMMERMAN, Barry, "Attainment of self-regulation: a social-cognitive perspective", en BOEKAERTS, M., PINTRICH, P., y ZEIDNER, M. (eds.), Handbook of self-regulation, Burlington, Academic Press, 2000, pp. 13-39.

4. YAN, Zi, & BROWN, Gavin T., "A cyclical self-assessment process: Towards a model of how students engage in self-assessment", Assessment and Evaluation in Higher Education, vol. 42, núm. 8, 2017, pp. 1247-1262.

5. GARCÍA SÁEZ, José A., "Tres principios para una evaluación justa. Propuestas desde la filosofía jurídica", Revista Educación y Derecho. Education and Law Review, núm. 17, 2018.

Es en este punto que nos situamos para proponer la implementación de una estrategia de evaluación formativa, hasta ahora poco conocida en el ámbito del Derecho.[6] Apenas un estudio conocemos donde se haya reportado su aplicación.[7] La propuesta de la Evaluación con Grados de Certeza (EGC) surge en el último cuarto del siglo pasado, de la mano del psicólogo cognitivista D. Leclercq, en 1982,[8] y se incorpora posteriormente como aplicación al sistema *Moodle* en su versión denominada Confidence Based Marking por Gardner-Medwin y Curtin, a partir de 2007.

Esta estrategia evaluativa tiene una finalidad eminentemente formativa y orientadora y consiste en la aplicación de un algoritmo alternativo en la valoración de las respuestas del alumnado a test de múltiple opción, donde en paralelo a la elección de la respuesta que consideran correcta, el alumnado debe declarar también con qué grado de convicción responde a cada pregunta, pudiendo escoger entre tres niveles de certeza. Por consiguiente, cabe preguntarse qué incidencia o qué implicaciones puede tener este procedimiento en la evaluación del aprendizaje de calidad competencial. ¿Qué interés tiene el concepto de «grados de certeza» para el conocimiento profesional competente? Según Leclercq y Poumay, entre la respuesta con máxima convicción, pero valor erróneo, y la respuesta con máxima convicción y valor correcto, se establece un continuo de conocimiento donde podemos identificar tres niveles de calidad competencial: conocimiento «nocivo» (mucha o mediana convicción en el error), conocimiento «inútil» (baja confianza, con independencia de acierto o error) y conocimiento «útil» (mediana o alta confianza en el acierto).[9] El sentido de estas tres categorías de calidad cognoscitiva se evidencia cuando pensamos en la toma de decisiones que todo profesional debe llevar a cabo en el ejercicio responsable de la profesión.

Este sistema de evaluación, por consiguiente, deviene también un sistema de ejercitación en la toma de conciencia del propio conocimiento y una confrontación del propio sujeto consigo mismo, poniendo en juego también la honestidad personal en el reconocimiento del desconocimiento y la duda, y en la puesta en marcha de mecanismos personales para su resolución (sea la búsqueda de fuentes, sea la consulta a compañeros más expertos, etc.). Para Leclercq y Poumay, mientras el sistema tradicional de evaluación se fija únicamente en la tasa de acierto/error, los cambios en la actividad metacognitiva se pueden observar en lo que ellos denominan los índices

6. GONZÁLEZ AGUILAR, Hugo A., "Algunas tendencias sobre la evaluación en Derecho", Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho, vol. 11, núm. 2, 2024.

7. WONG, Sulan & ROJAS-MORA, Julio, "Aplicación del método de evaluación basada en la certeza en la enseñanza del derecho: un estudio exploratorio en alumnos de primer año de la carrera de derecho", Revista Pedagógica Universitaria y Didáctica del Derecho, vol. 7, núm. 1, 2020, pp. 43-62.

8. LECLERCQ, Dieudonné, "Confidence marking: Its use in testing", Evaluation in education, vol. 6, núm. 2, 1982, pp. 161-287.

9. LECLERCQ, Dieudonne & POUMAY, Marianne, Three metacognitive indices for realism in self-assessment, Université de Liège, 2005.

de «triple-C»: confianza media, calibración y centración (o error de centración)[10]. La confianza media se calcula desde el nivel medio de confianza marcado en el conjunto de respuestas dadas (se mide en porcentaje); la calibración (con valor natural entre 0-100), es un índice que pone en relación la confianza media y la tasa de aciertos, y nos muestra cuál es el grado de realismo del estudiante en su autovaloración. Finalmente, el error de centración (que toma un valor ideal de 0, pudiendo oscilar entre -100 y +100), indica cuál es la dirección del desvío en el caso de irrealismo -o mala calibración-, viendo si este se produce por infravaloración (valor negativo de error de centración) o por sobrevaloración del conocimiento y competencia personales (valor positivo de error de centración).

En este estudio hemos querido implementar este sistema de evaluación con prop - sito formativo y autodiagnóstico con la finalidad de hacer una primera exploración de sus efectos sobre la (meta)cognición del estudiantado. Específicamente, nuestros objetivos son:

- Valorar los efectos en la implicación del estudiantado en el curso.

- Explorar posibles mejoras en la calidad cognoscitiva del alumnado respecto a los contenidos del programa.

- Explorar posibles mejoras en los índices metacognitivos del estudiantado.

2. EL ESTUDIO

El trabajo que presentamos responde a un diseño investigativo de pre-test/posttest, con una situación cuasiexperimental sobre un único grupo que constituye muestra natural, no azarosa, consistente en el alumnado matriculado en un curso de la materia de Derecho Internacional Público en la Universidad de Barcelona, en el curso 2024-25.

Esta asignatura se imparte en el Grado en Derecho de la Universidad de Barcelona, como asignatura obligatoria, en el primer cuatrimestre del segundo curso. La planificación de la asignatura cuenta con una parte común conjunta de todos los profesores responsables y otra individual de cada profesor. La parte común se basa en el diseño del Plan Docente, consensuado entre todos los profesores, siendo tal consenso y unidad de acción un rasgo del Grupo de innovación docente consolidado de la UB, ADIP. La parte individual de cada profesor deja margen para determinar los temas y contenido de las clases prácticas, así como otras actividades adicionales no calificadas.

El Plan docente guarda una coherencia entre competencias, actividades y métodos de evaluación; y entre las actividades y número de ECTS. De las 150 horas totales, 60 horas son de docencia teórica y práctica, 40 horas son de tutorías/tutelas y 50 horas

10. Ibid.

se reservan para aprendizaje autónomo. La docencia teórica y práctica se distribuye entre 45 horas de clase teórica y 15 horas de clase práctica. En el Plan docente se indican los contenidos, competencias, valores y métodos de evaluación de forma muy concreta y precisa. También se indican los materiales docentes, que tienen acceso directo a la Biblioteca de la Facultad. En el caso de la evaluación continuada, se establecen el número de actividades que serán calificadas; estas actividades siguen un método específico que fomenta la participación en clase. El programa se actualiza anualmente y se desarrolla con más detalle en un documento adicional también único para todos los grupos (Programa de la asignatura Derecho internacional público).

3. DISEÑO PEDAGÓGICO

El diseño pedagógico del curso aparece representado en la figura 1. El contenido programático del curso quedó subdividido en tres bloques de contenido, cada uno de ellos precedido por un test de autoevaluación inicial, con feedback automático, inmediatamente seguido por una oferta de guion de acompañamiento a la reflexión. El último test (T4) reunía las mismas preguntas presentadas previamente de manera progresiva, a modo de post-test. En este último test se ofreció al alumnado una bonificación de máximo 1 punto sobre la calificación final del curso, en función del resultado obtenido. Todas las actividades se ofrecían para implicación voluntaria del estudiantado.

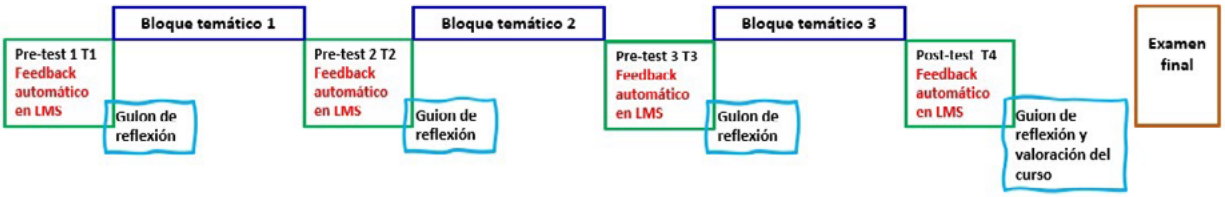


Figura 1. Esquema del diseño del curso

3.1. Participantes

En total participan del proyecto 74 estudiantes matriculados en la asignatura. Las respuestas a una encuesta demográfica nos permiten reportar los siguientes datos descriptivos de la muestra: el 78% son mujeres, el 22% varones; el 78% ingresan a la universidad desde estudios de Bachillerato, el 4% desde Formación Profesional y un 17% de los estudiantes se encuentra estudiando su segundo Grado universitario; poco más de la mitad del grupo solo tiene obligaciones estudiantiles (52%), mientras el 48% restante combina los estudios con una carga laboral de media jornada semanal; finalmente, el 96% declara no tener cargas familiares, frente al 4% que sí las tendría.

3.2. Diseño de las preguntas de testeo de conocimientos

Las preguntas de múltiple opción fueron elaboradas por las instructoras del proyecto en colaboración, asegurando así la validez de contenido relativa al Derecho Internacional Público, por un lado, y la calidad del diseño de los ítems desde el punto de vista psicométrico, así como una correcta legibilidad y adecuación a la intención diagnóstica -no sumativa-.[11] En total, se prepararon 30 ítems de múltiple opción con cuatro opciones de respuesta. La figura 2 presenta un ejemplo de estas preguntas.

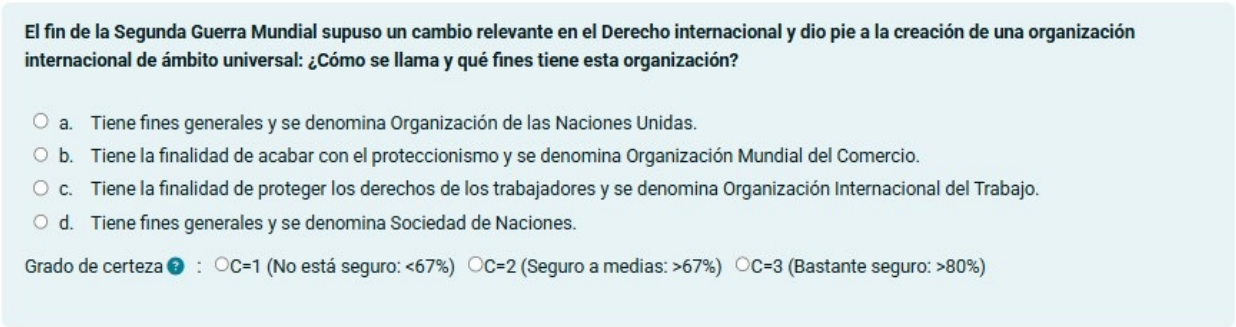


Figura 2. Ejemplo de pregunta de múltiple opción con grados de certeza, utilizada en el estudio.

Las preguntas planteadas al estudiantado se refieren a contenidos que seguidamente serían objeto de presentación y procesamiento en el aula; idealmente, la respuesta debe ser accesible al estudiante teniendo en cuenta los conocimientos adquiridos en cursos y/o en lecciones anteriores del programa, con el objetivo de activar el recuerdo pertinente de aquello que ya domina para ser eventualmente cuestionado y conectado con los nuevos contenidos de aprendizaje. Son, por tanto, preguntas prospectivas que fomentan la activación de los conocimientos previos y la anticipación a lo que vendrá, en línea con recientes investigaciones del ámbito cognitivo, que señalan la pertinencia de estas estrategias evaluativas diagnósticas.[12]

3.3. Sistema de puntuación con la evaluación con grados de certeza

El sistema de evaluación con grados de certeza establece un sistema de «tarifas» que se justifica en la Teoría de Decisiones (ver tabla 1).[13] Este sistema de tarificación pena-

11. HALADYNA, Thomas M. and DOWNING, Steven M., "Validity and taxonomy of multiple-choice item-writing rules", Applied Measurement in Education, vol. 2, núm. 1, 1989, pp. 51-78; MORRISON, Susan, & WALSH-FREE, Kathleen, "Writing multiple-choice test items that promote and measure critical thinking", Journal of Nursing Education, núm. 40, 2001, pp. 17-24.

12. PAN, Steven C. & CARPENTER, Shana., "Prequestioning and Pretesting Effects: a Review of Empirical Research, Theoretical Perspectives, and Implications for Educational Practice", Educational Psychology Review, vol. 35, núm. 97, 2023.

13. LECLERCQ, Dieudonne, "Confidence marking...", op. cit., pp. 161-287.

liza de gran manera, cabe pensar, el error altamente confiado, considerando el riesgo potencial más allá de la actividad académica, en el ejercicio profesional futuro.

Tabla 1. Esquema de tarifas de puntuación

	Confianza alta	Confianza media	Confianza baja
Acierto	3 puntos	2 puntos	1 punto
Error	-6 puntos	-2 puntos	0 puntos

3.4. Recogida de datos: respuestas al conjunto de test autoevaluativos

El proyecto recibió la aprobación del Comité de Bioética institucional. La participación del estudiantado fue rigurosamente voluntaria y sin afectación de perjuicio acreditativo. Todos los instrumentos están a disposición de los participantes a través del aula virtual de la asignatura. Cada estudiante responde a los test autoevaluativos en tiempo y espacio de aula de clase presencial reservado para tal efecto, desde su dispositivo digital personal. En cambio, los guiones de reflexión se responden fuera de clase. La respuesta de los test tiene un tiempo limitado a 10 minutos en los test de ideas iniciales (10 ítems nuevos) y 25 minutos (30 ítems ya conocidos) en el test final. De acuerdo con el sistema de la evaluación con grados de certeza, el estudiante escoge un nivel de seguridad en cada una de sus respuestas dadas de entre los tres posibles que ofrece el sistema (0-66%; 67-80%; 80-100%). Al responder, cada estudiante recibe de manera automática a través del aula virtual una retroalimentación individual y privada que le informa de su resultado personal, y le permite revisitar las preguntas respondidas para comprobar la corrección de sus respuestas. No le informa, en cambio, de las respuestas que serían correctas, en caso de haber cometido error, de tal manera que éstas quedan pendientes de resolver (en debates en aula o mediante conversaciones con compañeros, consultas al docente o contrastes con bibliografía).

El análisis de las respuestas permite al profesor identificar el nivel del curso y explorar el estado inicial del colectivo de la clase, y así poder ajustar su docencia al mismo. Al estudiante le facilita un aprendizaje significativo dado que cuando se explica la materia concreta ya se han planteado dudas sobre casos y pudiendo haberse provocado interés en saber su respuesta. Al final del curso, con toda la formación impartida, se realiza un test con las 30 preguntas ya vistas, de 25 minutos de duración. Se trata ahora de preguntas retrospectivas, sobre lo aprendido, que son verificativas y certificativas del conocimiento adquirido y sirven al estudiantado de autoevaluación final, preparatoria de la evaluación final del curso.

3.5. Análisis de datos

Hemos procedido a un análisis descriptivo y exploratorio de las respuestas del estudiantado a diferentes niveles de profundidad. El primer nivel se refiere a la propia participación o implicación del estudiantado en el proyecto planteado (objetivo 1). El segundo nivel se ubica en la identificación de la calidad cognoscitiva de las respuestas dadas por el estudiantado en los test iniciales y en el test final, como resultado de la participación en el curso (objetivo 2). Por último, realizamos los cálculos pertinentes para hallar los tres índices metacognitivos señalados por Leclercq y Poumay: confianza media, calibración y error de centración, con el propósito de identificar posibles cambios (objetivo 3).[14]

4. RESULTADOS

4.1. Objetivo 1: participación e implicación en el proyecto

En cuanto a la participación del estudiantado, la propia docente del curso reporta una mayor atención y participación del estudiantado en clase, por lo que uno de los efectos del método ha sido sin duda la motivación. Empíricamente, podemos concretar esta buena acogida del proyecto en los resultados presentados en la tabla 2 donde se aprecia el alto porcentaje de respuesta de cada uno de los test de autoevaluación del aprendizaje (desde la consideración de su voluntariedad). Si bien sucede un descenso de participación en el segundo test, el tercero presenta una recuperación de participantes. La bonificación ofrecida sobre el último test de autoevaluación final también tuvo efectos de mayor implicación (89%), si bien debemos destacar ese 11% de estudiantes que no participa del último test, de entre los cuales la mitad se corresponden con estudiantes que cursan en formato de evaluación única, es decir, no asisten a clases presenciales y por tanto posiblemente desconocen el proyecto especial del curso. Sin embargo, podemos cifrar en un 6% los estudiantes que aun asistiendo habitualmente a clases y conociendo la oferta de bonificación, desiste de ella. En la tabla se ofrecen también los resultados de respuesta divididos por sexo, que, si bien indican diferencias, no se trata de resultados con valor significativo ($\chi^2 = 2.5186$ (gl = 3), p = .472).

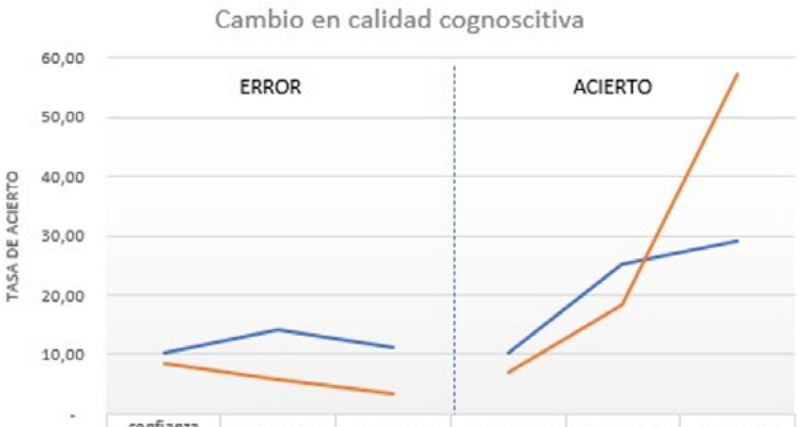
Tabla 2. Porcentaje de respuesta a lo largo del proyecto

Total de matriculados (n=74)	Estudiantes responden	Porcentaje	(% varones) (n=26)	% mujeres (n=48)
Test inicial 1	55	74%	61%	81%
Test inicial 2	43	58%	38%	69%
Test inicial 3	51	69%	46%	81%
Test final (4)	66	89%	88%	90%

14. LECLERCQ, Dieudonné & POUMAY, Marianne, op. cit.

4.2. Segundo objetivo: cambios en la calidad cognoscitiva

La figura 3, con el gráfico y la tabla adjunta muestran los resultados de calidad cognoscitiva inicial y final del proyecto.



	confianza alta	conf. media	conf. baja	conf. baja	conf. media	conf. alta
inicial	10,15	14,22	11,11	10,15	25,19	29,19
final	8,40	5,87	3,34	6,98	18,31	57,11

TEST	Conocimiento nocivo	Conocimiento inútil	Conocimiento útil
Inicial	24,37%	21,26%	54,38%
Final	14,27%	10,32%	75,42%

Figura 3. Calidad cognoscitiva inicial y final

El contraste con el estadístico de Chi-cuadrado permite explorar la relación entre variables cualitativas y contrastar la existencia de una mejora significativa en la calidad cognoscitiva en el curso desde el inicio hasta el final de este ($\chi 2 = 9.9534$ (gl = 2), p = .007). Se aprecia visiblemente el cambio de gráfico en forma de «i», a un gráfico en forma de «j», incrementándose en un 50% la presencia del conocimiento útil, que podemos considerar competente, frente a una reducción también del 50% del conocimiento inútil y de en torno al 40% para el caso del conocimiento nocivo, es decir, de error altamente confiado.

4.3. Tercer objetivo: índices metacognitivos de triple-C

El cálculo de los tres índices metacognitivos ofrece resultados interesantes que se presentan en la tabla 3. En esta tabla podemos resaltar dos aspectos importantes. Por un lado, los índices de tasa de acierto, de confianza media, y de calibración (que pone en relación los dos anteriores e informa del realismo de la autoevaluación del estudiante), experimentan una mejora notable cercana siempre a los 10 puntos. Por otro lado, el índice de error de centración, informa de un cambio importante en la res-

puesta del alumnado, pero de carácter cualitativo además de cuantitativo: en el conjunto de test iniciales los estudiantes muestran una respuesta de sobre-estimación de su conocimiento (+8.29), sin embargo, en el test final, el valor de centración (cuyo valor óptimo es 0) no sólo ha reducido el valor absoluto sino que, más importante, ha cambiado de signo (-2.39), lo cual apunta hacia un comportamiento de prudencia y contención, en definitiva de subestimación del conocimiento alcanzado.

Tabla 3. Cambios en los índices metacognitivos

	Tasa de acierto (%)	Confianza media (%)	Calibración	Error concentración
Media inicial	62.98	71.28	80.91	8.29
Desviación (inicial)	16.19	8.85	11.41	15.71
Media (final)	82.27	79.88	87.83	-2.39
Desviación (final)	12.28	11.57	7.33	10.93

5. DISCUSIÓN

En este artículo hemos presentado una experiencia de investigación educativa e innovación docente en el área de Derecho Internacional Público, que se concreta en la implementación de la estrategia evaluativa de evaluación con grados de certeza con propósito autoevaluativo. La primera constatación debe llevarnos a celebrar resultados positivos de esta experiencia respecto a los tres objetivos planteados, que se evidencian en el alto porcentaje de participación constante de los estudiantes, aun desde la respuesta voluntaria, en un incremento significativo del denominado conocimiento útil frente a un descenso del conocimiento nocivo, y a una reducción y cambio de sentido del error de centración.

En cuanto a la participación, queremos destacar dos aspectos. En primer lugar, la estrategia ha resultado atrayente por igual para estudiantes varones y mujeres, dado que no encontramos diferencia significativa entre los dos géneros. Este resultado apunta hacia el potencial de la estrategia como medida de inclusividad y no discriminación por razón de casuísticas individuales.[15] En segundo lugar, el pequeño porcentaje (aprox. 6%) de estudiantes que no se sintieron atraídos por la oferta de bonificación en el test final nos

15. REMESAL, Ana & LECLERCQ, Dieudonne, "Enhancing inclusivity through metacognitive self-assessment at Higher Education", Paper presented at SIG-1 Assessment, Barcelona 26-28, 2024. REMESAL, A., GARCÍA-MÍNGUEZ, P., DOMÍNGUEZ, J. & CORRAL, Mª J., "Certainty-based Selfassessment in Higher Education. A strategy for all?", International Journal of Advanced Corporate Learning, vol. 17, núm. 3, 2024, pp. 58-67.

hacen mantener la alerta sobre el uso de esta medida. La literatura sobre motivación humana puede ayudar a comprender este rechazo que, si bien mínimo, se constata.[16] Según lo reportado en estudios sobre motivación, se sabe actualmente que la bonificación puede resultar contraproducente o desincentivadora precisamente en individuos con alta motivación personal, por un lado. Pero también puede haber resultado insuficiente o de no-compensación del esfuerzo representado, por parte de individuos que no sienten interés por el tipo de actividad planteada (test de opción múltiple). Ambas opciones quedan pendientes de contraste en futuros estudios.

En segundo lugar, nuestro análisis ha podido constatar el incremento del conocimiento útil-competente, respecto a los contenidos del curso. Es decir, el aumento de respuestas no solo correctas sino también desde un grado de confianza medio o alto. Estas mejoras están en línea con lo ya reportado en otras disciplinas.[17] Este es un resultado muy importante, en tanto que apoya la bondad del método para despertar la inquietud cognitiva y promover la formación de futuros profesionales, capaces de ejercer su profesión con seguridad y también capaces de identificar y resolver dudas. Tal como dijo Goldschmidt: «El verdadero maestro de derecho enseñará no solo normas, sino también experiencias y valores»[18] . No obstante, este segundo aspecto, de carácter más cualitativo, queda pendiente para futuros estudios, dado que ha quedado fuera del alcance del proyecto actual.

Por último, los resultados de nuestro trabajo han puesto de manifiesto la mejora en los tres índices metacognitivos considerados: confianza media, calibración y centración. La reducción y cambio de sentido del error de centración es, sin duda, el resultado más destacable en este apartado. El estudiantado inicia el curso con una alta sobreestimación de sus propios conocimientos, pero la experiencia repetida -de al menos tres ocasiones- con el sistema de evaluación con grados de certeza, hace emerger la prudencia metacognitiva, es decir, aumenta un cierto autocuestionamiento y, por qué no, un pensamiento más autocrítico. También encontraremos posiblemente aquí una afectación emocional que el estudiantado busca mitigar o gestionar, coincidente con resultados anteriores en otras disciplinas tales como Microeconomía, Psicofisiología o Historia del Arte.[19]

---

16. DECI, Edward, & RYAN, Richard, “Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health”, Canadian psychology/Psychologie canadienne, vol. 49, núm. 3, 2008, p. 182.

17. REMESAL, Ana, GARCÍA-MÍNGUEZ, Patricio, CORRAL, María J., SANMIGUEL, Iria, DOMÍNGUEZ, J., “Grados de certeza: formación superior para un conocimiento profesional competente”, VIII Congreso Internacional de Docencia Universitaria, Universidad de Vigo, 2023.

18. GOLDSCHMIDT, Werner, Introducción filosófica al derecho. La teoría trialista del mundo jurídico y sus horizontes, 2.ª ed., Buenos Aires, Depalma, 1974.

19. REMESAL, Ana, CORRAL, María J., SANMIGUEL, Iria, GARCÍA-MÍNGUEZ, Patricio, MACSOTAY, Tomas, & SUÁREZ, Ernesto, “Emotions linked to certainty-based self-assessment: a multidiscipline experience”, en CARMO, M. (ed.), Education and New Developments, Proceedings Vol.I. Teachers and Students, Lisboa, Portugal, 2023, pp. 543-548.

6. CONCLUSIONES

En este trabajo hemos presentado una primera experiencia de aplicación de la estrategia de evaluación con grados de certeza en la materia de Derecho Internacional Público. Los tres objetivos de indagación que nos planteamos han arrojado resultados positivos y evidencian el potencial de esta estrategia para la mejora de la enseñanza y aprendizaje de esta materia, e incluso nos atrevemos a defender su potencial para otras submaterias dentro del Derecho, más allá de la que ha sido objeto de atención en nuestro trabajo. Son muchas las preguntas que quedan por resolver y que esperamos poder seguir indagando en un futuro pr ximo.

7. BIBLIOGRAFÍA

BRUTTOMESSO, Daniela, GAGNAYRE, Rémi, LECLERCQ, Dieudonné, CRAZZOLARA, Dalia, BUSATA, Erica... & BARITUSSIO, Aldo, "The use of degrees of certainty to evaluate knowledge", Patient Education and Counseling, Vol. 51, núm. 1, 2003, pp. 29-37.

CAPELLÀ, Margalida, "Cómo aprenden derecho los alumnos de la generación Z en la era del chat GPT", Revista de Educación y Derecho. Education and Law Review. Núm. extraordinario II, 2024.

COVARRUBIAS, Carmen G., VEAS ALFARO, Maribel L., & GONZÁLEZ

MARINO, Israel, "Autorregulación del aprendizaje en estudiantes de derecho del primer año: un diseño experimental", Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho, vol. 10, núm. 1, 2023, pp. 195-214.

DECI, Edward, & RYAN, Richard, "Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health", Canadian psychology/Psychologie canadienne, vol. 49, núm. 3, 2008, p. 182.

GARCÍA SÁEZ, José A., "Tres principios para una evaluación justa. Propuestas desde la filosofía jurídica", Revista Educación y Derecho. Education and Law Review, núm. 17, 2018.

GONZÁLEZ AGUILAR, Hugo A., "Algunas tendencias sobre la evaluación en Derecho", Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho, vol. 11, núm. 2, 2024.

GOLDSCHMIDT, Werner, Introducción filosófica al derecho. La teoría trialista del mundo jurídico y sus horizontes, 2.ª ed., Buenos Aires, Depalma, 1974.

HALADYNA, Thomas M. and DOWNING, Steven M., "Validity and taxonomy of multiple-choice item-writing rules", Applied Measurement in Education, vol. 2, núm. 1, 1989, pp. 51-78

LECLERCQ, Dieudonné, “Confidence marking: Its use in testing”, Evaluation in education, vol. 6, núm. 2, 1982, pp. 161-287.

LECLERCQ, Dieudonne & POUMAY, Marianne, Three metacognitive indices for realism in self-assessment, Université de Liège, 2005.

MORRISON, Susan, & WALSH-FREE, Kathleen, “Writing multiple-choice test items that promote and measure critical thinking”, Journal of Nursing Education, núm. 40, 2001, pp. 17-24.

PAN, Steven C. & CARPENTER, Shana., “Prequestioning and Pretesting Effects: a Review of Empirical Research, Theoretical Perspectives, and Implications for Educational Practice”, Educational Psychology Review, vol. 35, núm. 97, 2023.

PITT, Edd, & QUINLAN, Kathleen, “Signature assessment and feedback practices in the disciplines”, Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, vol. 28, núm. 2, 2021, pp. 97-100.

REMESAL, Ana & LECLERCQ, Dieudonne, “Enhancing inclusivity through metacognitive self-assessment at Higher Education”, Paper presented at SIG-1 Assessment, Barcelona 26-28, 2024.

REMESAL, Ana, CORRAL, María, SANMIGUEL, Iria, GARCÍA-MÍNGUEZ, Patricio, MACSOTAY, Tomas, & SUÁREZ, Ernesto, “Emotions linked to certainty-based self-assessment: a multidiscipline experience”, en CARMO, M. (ed.), Education and New Developments, Proceedings Vol. I. Teachers and Students, Lisboa, Portugal, 2023, pp. 543-548.

REMESAL, A., GARCÍA-MÍNGUEZ, P., DOMÍNGUEZ, J. & CORRAL, Mª J., “Certainty-based Self-assessment in Higher Education. A strategy for all?”, International Journal of Advanced Corporate Learning, vol. 17, núm. 3, 2024, pp. 58-67.

REMESAL, Ana, GARCÍA-MÍNGUEZ, Patricio, CORRAL, María J., SANMIGUEL, Iria, DOMÍNGUEZ, J., “Grados de certeza: formación superior para un conocimiento profesional competente”, VIII Congreso Internacional de Docencia Universitaria, Universidad de Vigo, 2023.

VIEIRA, Douglas & MERCADO, Luis P.L., “Prácticas pedagógicas com metodologias ativas nos cursos de direito de Alagoas”, Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho, vol. 11, núm. 1, 2024, pp. 338-370.

WITKER, Jorge, “El constructivismo como estrategia de renovación de la enseñanza del Derecho”, Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho, vol. 10, núm. 1, 2023, pp. 1-12.

WONG, Sulan & ROJAS-MORA, Julio, "Aplicación del método de evaluación basada en la certeza en la enseñanza del derecho: un estudio exploratorio en alumnos de primer año de la carrera de derecho", Revista Pedagógica Universitaria y Didáctica del Derecho, vol. 7, núm. 1, 2020, pp. 43-62.

YAN, Zi, & BROWN, Gavin T., "A cyclical self-assessment process: Towards a model of how students engage in self-assessment", Assessment and Evaluation in Higher Education, vol. 42, núm. 8, 2017, pp. 1247-1262.

ZIMMERMAN, Barry, "Attainment of self-regulation: a social-cognitive perspective", en BOEKAERTS, M., PINTRICH, P., y ZEIDNER, M. (eds.), Handbook of self-regulation, Burlington, Academic Press, 2000, pp. 13-39.

DOCENCIA MULTILINGÜE EN RELACIONES INTERNACIONALES. POTENCIANDO COMPETENCIAS EN UN MUNDO GLOBAL: UNA APUESTA POR EL PLURILINGÜISMO EN UN ENTORNO MULTILINGÜE

Multilingual teaching in international relations. Enhancing competencies in a global world: a commitment to plurilingualism in a multilingual environment

Caterina GARCIA SEGURA*

Resumen: Este artículo plantea los retos que representa el plurilingüismo en la docencia de las Relaciones Internacionales -reflexión extensible a otras disciplinas- en un entorno multilingüe. Se pone de manifiesto que estamos inmersos en una realidad social multilingüe, en la que la globalización ha convertido la internacionalización de la universidad en requisito ineludible, pero en la que ni todos los profesores ni todos los estudiantes son plurilingües. La internacionalización pasa por un mayor uso del inglés y ello a menudo se hace a costa de la lengua propia. Se defiende que trabajar en otra lengua no es solo una cuestión meramente idiomática, es cultural y conlleva operar con estructuras mentales, de ordenación del pensamiento, diferentes. Se recuerda que la lengua desempeña un papel fundamental en la configuración del conocimiento y la identidad específicos de cada disciplina. Tras un análisis de los pros y los contras del plurilingüismo, plantea la oportunidad de trabajar para que la realidad multilingüe sea productiva y para que el predominio del inglés no acabe con nuestras lenguas y nuestras identidades.

Palabras clave: multilingüismo, plurilingüismo, entorno social, entorno docente, relaciones internacionales, globalización, competencias, oportunidades, retos.

Abstract: This article discusses the challenges posed by multilingualism in teaching International Relations — a reflection that can be extended to other disciplines — in a multilingual environment. It highlights the fact that we are immersed in a multilingual social reality in which globalisation has made the internationalisation of universities unavoidable, yet not all teachers or students are multilingual. Internationalisation often involves greater use of English at the expense of the native language. The article argues that working in another language is not merely a linguistic issue, but also a cultural one involving different mental structures and ways of organising thought. The fundamental role of language in shaping the specific knowledge and identity of each discipline is recalled. After analysing the pros and cons of multilingualism, the article proposes the need to make the multilingual reality productive, ensuring that the predominance of English does not destroy our languages and identities.

Keywords: multilingualism, plurilingualism, social environment, educational environment, international relations, globalization, skills, opportunities, challenges.

Sumario: 1. INTRODUCCIÓN. EL MULTILINGÜISMO COMO REQUISITO PARA LA INTERNACIONALIZACIÓN DE LA UNIVERSIDAD EN UN MUNDO GLOBAL. 2. MULTILINGÜISMO Y PLURILINGÜISMO: SOCIEDADES Y UNIVERSIDADES MULTILINGÜES Y PERSONAS PLURILINGÜES. DEFINICIONES SIMPLES, REALIDADES COMPLEJAS. 3. VENTAJAS E INCONVENIENTES DE LAS UNIVERSIDADES MULTILINGÜES (CON PERSONAS PLURILINGÜES). 4. LA EXPANSIÓN DEL INGLÉS EN UNIVERSIDADES NO ANGLÓFONAS. 5. MULTILINGÜISMO EN LA UPF. 5.1. El Marco normativo de la política lingüística de la UPF y su evolución. 5.2. La docencia de Relaciones Internacionales en la UPF. 6. CONSIDERACIONES FINALES. 7. BIBLIOGRAFÍA.

* Catedrática de Derecho Internacional público y Relaciones Internacionales de la Universitat Pompeu Fabra (caterina.garcia@upf.edu).

1. INTRODUCCIÓN. EL MULTILINGÜISMO COMO REQUISITO PARA LA INTERNACIONALIZACIÓN DE LA UNIVERSIDAD EN UN MUNDO GLOBAL

Este trabajo, enmarcado en el I Seminario AEPDIRI sobre innovación docente, en concreto en la segunda línea temática, "Retos del multilingüismo en la actividad docente". se plantea como una reflexión a partir de la experiencia docente en Relaciones Internacionales en la Universitat Pompeu Fabra. La tesis que en él se defiende está implícita en el subtítulo: el multilingüismo potencia las competencias de los estudiantes, futuros profesionales, de Relaciones Internacionales, siempre y cuando no vaya en detrimento del plurilingüismo. Dicho de otra manera, defendemos que sólo cuando los sujetos (estudiantes, profesores) son plurilingües pueden aprovechar plenamente las ventajas de un entorno docente multilingüe. Para defender esta idea, el trabajo se estructura en cinco apartados. En primer lugar, en el capítulo introductorio, se plantea la realidad del multilingüismo en la universidad y se vincula a la internacionalización de esta. En segundo lugar, en el capítulo conceptual se precisan los conceptos de plurilingüismo y multilingüismo. En tercer lugar, se describen las ventajas y los retos de las universidades multilingües. En cuarto lugar, se analiza el caso de la Universitat Pompeu Fabra y de la docencia de las Relaciones Internacionales. Finalmente, en quinto lugar, se exponen, a modo de conclusión, unas reflexiones finales.

Partimos de la premisa de que, en un mundo global e interconectado, la docencia multilingüe se ha convertido en un pilar básico en la formación de profesionales de cualquier materia, pero aún más si cabe, por la naturaleza de su objeto de estudio, en la de los profesionales de las Relaciones Internacionales. La capacidad de comunicarse en diferentes idiomas enriquece el perfil profesional de los estudiantes, les permite acceder a mayor número de recursos formativos e informativos y, tan o más importante, les ayuda a comprender mejor la naturaleza del mundo global. La lengua es un medio de comunicación y de representación, pero también una vía para conocer y comprender mejor otras formas de vida, aprehender la identidad de otras culturas y contribuir a desarrollar y fortalecer los valores de tolerancia intercultural. La comprensión del otro es un elemento básico, por ejemplo, de la buena práctica diplomática y un elemento central para la toma de las decisiones en política en general y en política exterior en particular, así como para el análisis o la previsión de las decisiones políticas de terceros.

El multilingüismo en la docencia es un tema relevante e ineludible porque es ya una realidad en la mayoría de universidades españolas. Las universidades lo han tenido que asumir como un elemento clave de sus estrategias de internacionalización en un mundo global: la participación en consorcios y redes internacionales y los programas de intercambio, cooperación educativa y de movilidad con universidades e instituciones no son posibles si no existe un entorno multilingüe. Así, por ejemplo, la Universitat Pompeu Fabra (UPF) hizo de la internacionalización el primero de los tres ejes transversales de su Plan estratégico 2016-2025.[1] Con el objetivo de convertirse en una universidad catalana preeminente en Europa con proyección global, es decir,

reconocida mundialmente, reclama la necesidad de profundizar en la internacionalización. Internacionalizar la universidad implica desarrollar una cultura de universidad internacional con un alto nivel de calidad de los servicios prestados, de relevancia de las actividades desarrolladas y de prestigio del profesorado que impregna la estructura y el funcionamiento general de la universidad. Para poder alcanzar este objetivo, afirma el Plan, es necesario ser una universidad multilingüe capaz de atraer estudiantes de cualquier lugar del mundo y con una sólida reputación internacional por la calidad de la investigación, el prestigio de los profesores e investigadores, la satisfacción de las personas y las carreras profesionales de los antiguos alumnos.[2]

2. MULTILINGÜISMO Y PLURILINGÜISMO: SOCIEDADES Y UNIVERSIDADES MULTILINGÜES Y PERSONAS PLURILINGÜES. DEFINICIONES SIMPLES, REALIDADES COMPLEJAS

Para entender qué significa el multilingüismo en la universidad y que comporta, deben definirse brevemente los conceptos que son utilizados en este trabajo. El concepto de multilingüismo en ocasiones, y a veces dependiendo de la lengua que se utilice, se usa como sinónimo de plurilingüismo. En otras ocasiones, tal como hace el Consejo de Europa[3] o el Observatorio Europeo del Plurilingüismo (OEP),[4] se diferencia entre ambos. Otra alternativa es la elegida por la Unión Europea, también por la UPF, consistente en utilizar únicamente el término multilingüismo, pero dotándolo de una doble acepción, individual y colectiva.[5] En la misma línea, algunos autores hablan del multilingüismo individual y del multilingüismo social.[6] Captar y considerar esta doble dimensión (personal y social) del multilingüismo y de las implicaciones que conllevan ambas realidades es fundamental e imprescindible para aprehender la complejidad del fenómeno. Este trabajo se decanta por distinguir ambos conceptos, en aras de una mayor claridad expositiva.

---

1. El segundo eje es la responsabilidad social y la sostenibilidad y el tercero, la conectividad colaborativa, flexible e integrada, interna y exteriormente. Pla estratègic, 2016-2025. https://www.upf.edu/web/plaestrategic/ejes-transversals.

2. Ibid.

3. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages. 2001 y volumen complementario de actualización de 2020, https://rm.coe.int/marco-comun-europeo-de-referencia-para-laslenguas-aprendizaje-ensenan/1680a52d53. Hemos observado que el OEP, a pesar de la clarificación inicial, no siempre mantiene la coherencia terminológica.

4. https://www.observatoireplurilinguisme.eu/es/

5. Resolución del Consejo de 21 de noviembre de 2008 relativa a una estrategia europea en favor del multilingüismo. DOUE, 16.12.2018 (C320/1).

6. CENOZ, Jasone, "Defining Multilingualism", Annual Review of Applied Linguistics, vol. 22, 2013, pp. 3-18, p. 5.

El plurilingüismo es un término que hace referencia a la capacidad de las personas de utilizar en diferentes niveles (leer, entender, comunicarse, hablar con fluidez), con fines comunicativos, más de una lengua (bilingüismo, trilingüismo o plurilingüismo, según el número de lenguas que usa). La persona plurilingüe domina, en diversos grados, varias lenguas y ello le permite y facilita tener experiencia en varias culturas.[7] Dicha persona es capaz de cambiar de lengua dependiendo de la situación en que se encuentra en aras de facilitar la comunicación. Como vemos, el plurilingüismo es un concepto que nos sitúa en la esfera individual o personal.

El plurilingüismo además de vincularse a la capacidad comunicativa de las personas y a la capacidad de conocer otras culturas, se asocia también al mantenimiento de la identidad cultural, social o educativa propia, en tanto que la lengua es, además de un sistema de comunicación y de representación, un sistema de identificación.[8] La experiencia plurilingüe siempre resulta enriquecedora. El plurilingüismo suma, no resta porque, como nos recuerda Carme Junyent, la lengua es un rasgo identitario acumulable, no excluyente como otros (raza o religión, por ejemplo).[9] La persona bilingüe, cuando su lengua materna es minoritaria, no la abandona a favor de la mayoritaria sino que la defiende y la protege como instrumento de defensa de su identidad y su cultura. A priori, no debe renunciarse a una lengua para incorporar otra, aunque la realidad nos demuestra que a veces no resulta así de simple.

Por otra parte, el término multilingüismo se refiere a la coexistencia de diferentes lenguas en un territorio, una sociedad o, en el caso que nos ocupa, una comunidad universitaria. Es un concepto que nos ubica en la esfera político-social. Esta coexistencia puede ser fructífera, pero, en ocasiones, también puede ser conflictiva. En cualquier caso, su gestión suele ser compleja y requiere políticas públicas porque una comunicad multilingüe no siempre está compuesta de personas plurilingües. Como señala el OEP, una "sociedad plurilingüe"[10] está principalmente formada por personas capaces de expresarse en distintas lenguas (aunque sea en diferentes niveles) mientras que una "sociedad multilingüe" puede estar compuesta en su mayoría por individuos monolingües que ignoran la lengua de los demás.[11] Esta precisión nos resultará de utilidad al entrar en el caso de la docencia multilingüe en la universidad.

En nuestro entorno político-social está políticamente asumido que el multilingüismo es un valor que defender. La Unión Europea considera el multilingüismo como un

7. COSTE, Daniel, MOORE, Danièle, ZARATE, Geneviève, Plurilingual and Pluricultural Competence, Strasburg, Language Policy Division, Council of Europe, 2009, p.11.

8. Ibidem.

9. JUNYENT, Carme, "Llengua i identitat" en AAVV, Catalunya i Espanya. Cicle de debats UB (vol. II), Edicions Universitat de Barcelona, Barcelona, 2020, pp. 63-74, p. 66.

10. Ibidem.

11. Para ser coherente con las definiciones utilizadas, debería hablarse de "sociedades de individuos plurilingües" ya que el plurilingüismo hace referencia a la capacidad individual de usar diferentes lenguas.

elemento importante de la competitividad europea y la diversidad lingüística como una riqueza a defender. Así, el artículo 3 del Tratado de la Unión Europea afirma que la Unión respetará la riqueza de su diversidad cultural y lingüística.[12] Por otra parte, el artículo 165 del Tratado de funcionamiento de la Unión establece que la acción de la Unión se encaminará a desarrollar la dimensión europea de la enseñanza, especialmente a través del aprendizaje de las lenguas de los Estados miembros en el respeto de su diversidad cultural y lingüística.[13] Y los artículos 21 y 22 de la Carta de Derechos Fundamentales de la Unión Europea prohíben la discriminación por razones de lengua (art. 21) e imponen la obligación de respetar la diversidad lingüística (art. 22).[14] La Comisión Europea, en su White Paper on Education and Training de 1995, estableció como objetivo que los ciudadanos de la Unión deberían conocer su propia lengua y al menos dos más. En 2008, la Comisión en el documento Multilingualism: An asset for Europe and a shared commitment instaba, en concreto a las universidades, a dotar a los estudiantes de unas competencias lingüísticas sólidas, independientemente de la materia impartida, porque se asumía que el multilingüismo permite mejorar las oportunidades para conseguir un empleo y mejorar las carreras de los graduados.[15]

Sin embargo, el multilingüismo tal como se manifiesta en el mundo global en que vivimos y en el que el inglés se ha impuesto como segunda lengua más estudiada en todo el mundo es un multilingüismo vertical, jerarquizado, que tiende a la uniformización cultural y va en detrimento de las lenguas minoritarias y no sólo de ellas. De hecho, son numerosos los lingüistas que han alertado sobre la pr xima desaparición de multitud de lenguas en el mundo: el OEP señala que de las 7000 lenguas que existen en la actualidad una de cada cuatro está en peligro de extinción, así como la cultura y el conocimiento que llevan asociadas; los lingüistas, David Harrisson y Gregory Anderson, autores del proyecto Enduring Voices de la National Geographic Society son más pesimistas y afirman que la mitad de lenguas del mundo están en vías de extinción; el Atlas de las lenguas del mundo en peligro de la UNESCO[16] señala que 128 de estas están en Europa; Carme Junyent, especialista en diversidad lingüística y lenguas amenazadas, en 2017, cifraba en el 90% las lenguas del mundo que desaparecerán en el transcurso del siglo XXI.[17] Sin llegar al peligro de extinción, otras lenguas se van viendo relegadas a favor del inglés por la fuerza de los hechos, sin que nos planteemos si es conveniente o no, si es lo que queremos, si estamos contribuyendo o no a ello o si debiéramos intentar hacer algo para evitarlo. En la universidad, un ejemplo manifiesto del multilingüismo vertical lo tenemos en el giro lingüístico

12. Common European Framework of Reference for Languages, op. cit.

13. Tratado de la Unión Europea, DOUE C 202 de 7.6.2016, p. 17.

14. Tratado de Funcionamiento de la Unión Europea, DOUE C 202 de 7.6.2016, p. 120.

15. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52008DC0566

16. MOSELEY, Cristopher, (ed.), Atlas de las lenguas del mundo en peligro, París, 2010.

17. JUNYENT, Carme, “El bilingüisme social pot matar una llengua”, TEDxReus, 25 de novembre de 2017. Disponible en el siguiente enlace:https://www.ted.com/talks/car_junyent_el_bilingüisme_social_pot_matar_una_llengua.

que se ha operado en el programa Erasmus de la Comisión Europea, concebido para promover la movilidad académica de estudiantes, sobre todo, y docentes, en menor grado, y fomentar el intercambio social, cultural y lingüístico. Sus objetivos centrales eran que los estudiantes conocieran entornos universitarios y sociales distintos y perfeccionaran el conocimiento de la lengua del país de destino. Los estudiantes debían tener un conocimiento inicial de la lengua del país al que iban (el nivel exigido lo marcaba cada universidad) y allí, se suponía, lo profundizarían. En la actualidad este objetivo ha pasado a ser irrelevante y la mayoría de estudiantes, vayan al país que vayan reciben clases en inglés y hablan en inglés con sus compañeros, sean estos italianos, alemanes, españoles o de cualquier otra nacionalidad. Pueden salir al extranjero sin conocimientos previos de la lengua del país de destino y regresar prácticamente igual. Paradójicamente el multilingüismo, al ser vertical, reduce el plurilingüismo. Los estudiantes no anglófonos no necesitan aprender más segunda lengua que el inglés y los anglófonos no necesitan segunda lengua alguna. En este sentido, las autoras Emma Dafouz y Ute Smith se refieren al contrasentido de que la defensa del multilingüismo acabe conduciendo a la hegemonía del inglés.[18]

Pero esto no es ni consustancial al multilingüismo ni mucho menos inevitable. Carme Junyent, que siempre defendió la diversidad lingüística y la diversidad cultural, planteaba como alternativa el multilingüismo horizontal. El multilingüismo horizontal supone la convivencia lingüística en igualdad de condiciones y en la convicción de que no hay lenguas mejores, ni más cultas, ni más eficientes, ni más importantes.[19] Asumir esta idea como premisa de cualquier actuación lingüística sería muy importante en la universidad para combatir la idea que se ha hecho extensiva, a veces de forma inconsciente, de que todo lo publicado en inglés es de mejor calidad que lo publicado en otras lenguas, especialmente en la propia. Son muchos los autores que defienden una versión del multilingüismo más abierta y flexible en la que las diferentes lenguas entren en contacto, se usen simultáneamente y sean complementarias y no competidoras[20] (Lasagabaster, 2023). Otro modelo de multilingüismo es posible y deseable.

3. VENTAJAS E INCONVENIENTES DE LAS UNIVERSIDADES MULTILINGÜES (CON PERSONAS PLURILINGÜES)

Sin entrar a fondo en las teorías sobre multilingüismo, podemos afirmar que hay un cierto consenso en torno a las oportunidades que brinda y a los retos que plantea. Las

18. DAFOUZ, Emma y SMIT, Ute, ROAD-MAPPING English medium Education in the Internationalised University, Londres, Palgrave Macmillan, 2020.

19. COMELLAS, Pere (ed.), "La singularitat lingüística de Carme Junyent", El valor de la diversitat lingüística. Textos de Carme Junyent, Onada edicions, Benicarlo, 2024, pp. 9-18, p. 14. LASAGABASTER, David, "The spread of multilingulaism in higher education and its reprecusions for language for specific purposes", Ibérica, 2023, pp. 23-46, p. 45.

20. Son muchos los autores que defienden una versión del multilingüismo más abierta y flexible en la que las diferentes lenguas entren en contacto, se usen simultáneamente y sean complementarias y no competidoras (Lasagabaster,2023)

oportunidades y los retos teóricos del plurilingüismo y el multilingüismo a menudo aparecen entremezclados, sin distinguir entre el plano individual y el social. En la vertiente positiva se suele señalar que el plurilingüismo, en primer lugar, contribuye a la mejora cognitiva: la habilidad plurilingüe favorece el aprendizaje, brinda una mejor capacidad para resolver problemas y contribuye a una mayor flexibilidad para adaptarse a situaciones novedosas o cambiantes.[21] En segundo lugar, aumenta las oportunidades laborales: en un mundo globalizado el conocimiento de diversas lenguas aumenta la ventaja competitiva de quienes lo poseen. En tercer lugar, permite acceder a otras culturas de una manera más directa.[22] En Relaciones Internacionales, facilita la labor diplomática: el conocimiento de la lengua favorece el de la cultura y por tanto ayuda a la comprensión del otro, un elemento clave para empatizar y, como hemos señalado, un requisito fundamental para una buena toma de decisiones; también permite el acceso a información diversificada y a fuentes originales; favorece el pensamiento crítico y analítico: conocer diferentes lenguas y culturas fomenta un enfoque crítico hacia la información; en la resolución de conflictos, en la cooperación y en la negociación el plurilingüismo es fundamental tanto para precisar las propias demandas como para aprehender la esencia y el detalle de las ajenas; el plurilingüismo ayuda a evitar malentendidos de base cultural ayudando a entender aspectos conductuales vinculados a la identidad y la cultura y ayudando a esquivar expresiones y conductas improcedentes. Como se puede deducir de lo anterior el plurilingüismo para el estudio de las Relaciones Internacionales y el ejercicio de profesiones vinculadas a la disciplina es entendido como mucho más que dominio de varias lenguas: es la base para el desarrollo de habilidades interculturales (empatía, respeto, interés por el otro, por lo "distinto", apertura de mente, flexibilidad, capacidad de adaptación), básicas para establecer una buena comunicación y cooperación internacional.

Paralelamente, el multilingüismo puede, en primer lugar, favorecer el plurilingüismo y el conocimiento y aceptación de la diversidad cultural en sociedades que de facto ya son multiculturales. En segundo lugar, contribuye a crear sociedades más tolerantes y empáticas. Y en tercero, aumenta las competencias para la comprensión y resolución de conflictos sociales y políticos derivados de la coexistencia de diferentes grupos identitarios.

En la universidad, el entorno multilingüe ayuda a mejorar la competitividad docente e investigadora; permite captar talento nacional e internacional; contribuye a la movilidad de estudiantes, docentes e investigadores; enriquece intelectual y socialmente

21. https://www.observatoireplurilinguisme.eu/dossiers-thematiques/international/65plurilinguisme-et-mondialisation/9195-ventajas-del-multilinguismo-en-el-mundo-globalizado. Además, son numerosos los estudios actuales sobre las capacidades cognitivas de las personas mayores que relacionan el multilingüismo con la llamada reserva cognitiva que puede ayudar a retrasar el deterioro cognitivo. GUZMÁN-VÉLEZ, Edmarie y TRANEL, Daniel, "Does bilingualism contribute to cognitive reserve? Cognitive and neural perspectives", Neuropsychology, vol. 29, núm 1, 2015, pp. 139-150.

22. KARPAVA, Sviatlana (ed.). Handbook of Research on Multilingual and Multicultural Perspectives on Higher Education and Implications for Teaching. Pensilvania, IGI Global, 2022.

tanto a aquellos estudiantes que, económicamente, pueden permitirse acceder a programas de intercambio como a aquellos otros que no se lo pueden permitir pero que, al recibir en su universidad estudiantes a extranjeros, entran en contacto con ellos y participan de las actividades que se organizan; por otra parte, y no es menospreciable, la internacionalización contribuye positivamente a las finanzas universitarias de aquellos centros que disponen de programas internacionales de reconocido prestigio, atractivos y competitivos.

En el apartado de los inconvenientes, un primero es que, en ocasiones, el plurilingüismo puede cierta "interferencia lingüística" (confusiones de palabras y/o estructuras gramaticales).[23] Sin embargo, esta interferencia forma parte de la realidad del plurilingüe y es fácilmente subsanable. Más peligrosos nos parecen los riesgos del multilingüismo vinculados a las desventajas económicas y de promoción social para aquellas personas que no son plurilingües en un contexto multilingüe. Un segundo inconveniente es la ya mencionada pérdida de lenguas minoritarias y el menosprecio de lenguas no minoritarias a favor de la lengua estrella, el inglés y, en consecuencia, la pérdida, a menudo inconsciente, de la diversidad cultural y la tendencia a la homogeneización. Un tercer inconveniente es el aislamiento social de aquellas personas que no hablan las lenguas más comunes (situación de comunidades de inmigrantes que viven aisladas del entorno). En la universidad, las desigualdades sociales en el acceso a la educación pueden traducirse en desventaja para algunos estudiantes en entornos educativos multilingües. El multilingüismo también puede tener otros efectos perversos como el dar prioridad al dominio lingüístico sobre el dominio de la materia en la contratación del profesorado (olvidando que la lengua es un medio, no un fin en sí mismo), o el añadir un plus de exigencia al profesorado. Como decíamos al principio el concepto "usar" una o varias lenguas tiene muchos matices: entender, leer, escribir, hablar en diferentes registros según el entorno (entornos académicos: conferencias, clases, debates o entornos sociales informales). A menudo al enseñar en otra lengua que no es la propia se pierde riqueza explicativa en el sentido de que se diluyen los matices, se usan menos sinónimos o, incluso, se pierde la capacidad de motivar o distender una sesión con una anécdota, un chiste, o el uso de la ironía.

4. LA EXPANSIÓN DEL INGLÉS EN UNIVERSIDADES NO ANGLÓFONAS

La expansión del inglés en universidades no anglófonas es ya una realidad insoslayable.[24] Muchas son las universidades que ofrecen materias en inglés y grados, másteres y doctorados totalmente en inglés. A priori los programas en inglés gozan de

23. DEEPIKHA, B. "Is Multilingual Education an Advantge or Disadvantatge?, Journal of Emerging Technologies and Innovative Research, 2019, vol. 6, núm 6.

24. KUTEVA, Maria & AIREY, John, "Disciplinary differences in the uses of English in Higher Education: reflections on recent language policy development", Higher Education, vol. 67, 2014, pp. 533549.

una muy buena reputación por el simple hecho de ser en inglés, cosa que, como poco, debería ser objeto de un análisis detallado, programa a programa. Esto lleva implícito una pérdida de valor y relevancia de las lenguas locales, incluso, como señala Junyent, de la "autoestima".[25] El sistema de promoción en la carrera universitaria hace casi imposible la publicación de trabajos científicos en la propia lengua y los autores renuncian porque para ser leído y citado en revistas indexadas con indicadores de impacto (JCR) hay que publicar en inglés. Aunque muy acentuado en la actualidad, esto no es nuevo. Hace cincuenta y dos años, en 1973, científicos e intelectuales catalanes firmaron un manifiesto titulado "El català, llengua d'expressió científica" que clamaba por un mayor equilibrio entre el catalán y la que llamaban nueva lengua franca, el inglés.[26] Hoy la batalla, a nivel de investigación, está perdida. Y casi perdida también, no solo para el catalán que es una lengua hablada por más de siete millones de personas o para el euskera, hablada por cerca de un millón, sino para una lengua como el español, la cuarta más hablada en el mundo, con 600 millones de hispanoparlantes. En muchas materias, los trabajos mejor valorados por las agencias de evaluación y calificación de la actividad investigadora son aquellos publicados en inglés, en publicaciones anglosajonas, a veces, no siempre, al margen de su contenido. Pero es que, además, con la expansión del inglés si quieres ser leído más allá de tu país ya no esperas que la gente te lea en tu lengua, sino que asumes que debes escribir en inglés. Para quienes somos bilingües o plurilingües esta es una situación preocupante, porque una cosa es conocer otras lenguas, siempre enriquecedor, y otra renunciar a la propia, siempre empobrecedor. Seguramente la realidad de las diferentes disciplinas no es homogénea. También hay una clara diferencia generacional dentro de las disciplinas respecto a la relación con las lenguas y la identidad.

Históricamente, los trilingües de este país hemos hecho un doble salto: hemos pasado de publicar en nuestra lengua materna -casi siempre fue una cuestión de "militancia lingüística" puesto que conocíamos los límites de la difusión- a publicar en nuestra segunda lengua a fin de poder ser leídos, además de en nuestro país, en el entorno latinoamericano, para luego pasar a publicar en inglés y poder llegar a un público más amplio y, casi más importante, ser bien puntuado por las agencias de evaluación. Con una diferencia sustancial, y hablo de mi experiencia, y es que el dominio, en nuestro caso del castellano es prácticamente idéntico, sino mejor según la generación, al dominio de la lengua materna, en mi caso el catalán. No implica esfuerzo alguno y el resultado expresivo es idéntico al que hubiera sido de escribir en la lengua materna. Pero no deja de resultar preocupante si pensamos que, al renunciar a la lengua, renunciamos a una parte de nuestra identidad y de nuestra cultura. Las generaciones posteriores no han podido ni plantearse el dilema dado el alineamiento de las agencias de evaluación de la calidad de la docencia y la investigación con la medición de los factores de impacto, vinculados a revistas controladas por editoriales anglosajonas.

---

25. JUNYENT, Carme, 2020 Op. cit.

26. Universitat Rovira i Virgili, 50 anys del manifest de Prada. El català llengua d'expressió científica, Tarragona, URV, 2023.

Más grave nos parece que, a menudo, se obvia que la lengua desempeña un papel fundamental en la configuración del conocimiento y la identidad específicos de cada disciplina. Como sostiene Bee Bond existe un nexo entre la lengua, los contenidos disciplinares y la comunicación de conocimientos en el contexto de las fuerzas económicas, culturales e ideológicas que impulsan actualmente la internacionalización de la enseñanza superior.[27] Es imprescindible tomar consciencia de este nexo para evitar que el predominio lingüístico del inglés se convierta en predominio cultural.

5. MULTILINGÜISMO EN LA UPF

5.1. El Marco normativo de la política lingüística de la UPF y su evolución

La UPF siempre ha sido una universidad multilingüe (con individuos supuestamente bilingües) con usos plurilingües en algunos estudios. En sus inicios, la política lingüística de la universidad estaba muy centrada en la reivindicación del catalán como lengua propia, oficial y de uso preferente. Así, los Estatutos de la UPF (1990) establecen que el catalán es la lengua propia y oficial de la universidad sin perjuicio de lo que dispone el artículo 3.2. del Estatuto de Autonomía de Cataluña. El uso de las lenguas oficiales se ajusta a la Ley de política lingüística (1998) de la Generalitat y a la legislación universitaria vigente en Cataluña (art. 6.1) (cooficialidad del castellano). Se insta al uso preferente del catalán en todos los ámbitos, trámites y procesos y se afirma que, en el marco de colaboración e intercambio con otras universidades e instituciones, se fomentará el conocimiento y proyección de la lengua y cultura catalanas (6.2). Igualmente, que se impulsará el conocimiento y uso de terceras lenguas por parte de la comunidad universitaria (6.4).[28] En 2000 el documento Regulació i foment de l'ús del català a la UPF (modificado en 2001) reafirmaba que el catalán era la lengua propia y oficial sin prejuicio de lo que dispone el Estatuto de autonomía y la Ley de política lingüística sobre las lenguas oficiales en Catalunya (art. 2.1) y que como lengua propia, el catalán es la lengua que debe emplearse, preferentemente, en todos los ámbitos de actuación de la Universidad (2.2). El artículo 4 definía los usos lingüísticos y establecía que los estudiantes gozan de todos los derechos lingüísticos reconocidos a los ciudadanos de Cataluña por el artículo 4 de la Ley de Política Lingüística, entre ellos el derecho a expresarse y a ser atendidos en cualquiera de las dos lenguas oficiales, oralmente y por escrito, a utilizar libremente cualquiera de las dos lenguas oficiales en todos los ámbitos y a no ser discriminados por razón de la lengua oficial que utilicen (art. 4.1). El profesorado, en sus funciones docentes, puede utilizar cualquiera de las dos lenguas oficiales, si bien debe conocer a ambas suficientemente (art. 4.2). Y el personal de administración y servicios debe utilizar el catalán en la

27. BOND, Bee, Making Language Visible in the University: English for Academic Purposes and Internationalization, Multilingual Matters/Chanel View Publications, Bristol, 2020.

28. https://seuelectronica.upf.edu/estatuts-de-la-upf

realización de sus funciones como empleados públicos, siempre sin perjuicio de sus derechos como ciudadanos (art.4.3).[29]

En 2007, en el entorno de una Europa en construcción y de la creación del Espacio Europeo de Educación, la UPF hizo una apuesta clara por el multilingüismo (más allá del bilingüismo) y elaboró el Pla d'acció pel Multilingüisme a la UPF (PAM).[30] En él se define a la UPF como universidad catalana con vocación multilingüe. Cabe señalar que el PAM utiliza solamente el término multilingüismo, pero teniendo en cuenta su doble acepción, individual y colectiva. Se parte de la premisa que el conocimiento de varias lenguas es un requisito indispensable para que la convergencia europea y la movilidad sean una realidad. La UPF se plantea el reto de la apertura al mundo a la vez que se mantiene fiel a la sociedad que la ha creado y que la impulsa, preservando sus señas de identidad (lengua y cultura). En el PAM se afirma que el hecho de que el catalán sea una lengua minoritaria, y a veces minorizada, supone un reto añadido.

El catalán es la lengua propia y oficial de la UPF. Es el vehículo normal y preferente de la docencia -especialmente en los grados- y de la administración universitaria y es la lengua de acogida. El castellano es lengua cooficial, como lo es en Cataluña, y el inglés lengua de trabajo. En 2007 el PAM se proponía abrir nuevos espacios docentes a otras lenguas, especialmente al inglés, como lengua de comunicación internacional y de difusión académica y científica. Abría un camino hacia la trilingüización en un horizonte más amplio, a largo plazo, de multilingüización de la universidad y la sociedad catalanas. Partía de un triple reto: 1) consolidar el espacio de la lengua catalana como lengua propia y oficial de la UPF; 2) garantizar la presencia de otras lenguas -básicamente el castellano como lengua cooficial en Cataluña y el inglés como lengua franca de comunicación internacional; y 3) potenciar la introducción de otras lenguas que ya gozan de cierta tradición en el contexto catalán como el francés, el alemán, el italiano o el portugués, y de otras lenguas del mundo.

Se planteaba la acción en un triple plano: institucional, académico y administrativo. Y articulaba una estrategia de actuación en torno a cuatro ejes u objetivos: 1) fortalecer e incrementar la presencia del catalán y contribuir a la difusión internacional de la lengua y la cultura catalanas; 2) dotar al inglés del estatuto de "lengua de trabajo"; 3) establecer el principio de seguridad lingüística para estudiantes y profesores, lo que significa que la lengua de las actividades académicas es pública y vinculante para todos (debe anunciarse con antelación y no puede cambiarse en ninguna circunstancia); y 4) implementar un protocolo de gestión del multilingüismo en el aula que es-

29. https://seuelectronica.upf.edu/regulacio-i-foment-de-l-us-del-catala-a-la-universitat-pompeu-fabra

29. https://www.upf.edu/documents/225732635/226180811/Plan+de+Acci%C3%B3n+por+el+Multiling%C3%BCismo/0fefc363-ebc3-f797-9eb9-91d0e9fd1250 30. Esta situación llevó al entonces Síndic de greuges de la UPF, el Dr. Casasus, a realizar un memorándum formalizado de oficio en relación a los usos lingüísticos en la docencia (1/21 de 17 de septiembre de 2021). En él se advertía de que eran demasiado frecuentes los casos de incumplimiento del compromiso lingüístico establecido en el Plan Docente, recordaba el carácter vinculante del mismo e instaba a perseverar en su cumplimiento.

tablezca una convivencia entre lenguas y concilie los derechos lingüísticos de todas las partes implicadas. Así, el principio es que en la UPF las actividades académicas de carácter general se pueden desarrollar en catalán, castellano e inglés, lo que implica que, idealmente, todos los miembros de la comunidad universitaria deberían de tener conocimientos suficientes de estas tres lenguas. Estudiantes y profesores deberían tener conocimientos activos de una de las lenguas (capacidad para entenderla y expresarse en ella) y pasivos de las otras dos (al menos entenderlas). Lo cual dista de ser realidad. Se considera que el desconocimiento o conocimiento insuficiente de las tres lenguas es una responsabilidad individual, no institucional y, por consiguiente, no da derecho a solicitar cambio de lengua ni a un profesor ni a un estudiante. Aunque poco, a veces siguen dándose situaciones, especialmente en másteres, en las que un alumno debe renunciar a su derecho de expresarse en su lengua porque el profesor (en general, de reciente incorporación) u otros compañeros no le entienden. No se lo pueden impedir legalmente, pero es una imposición de hecho.

Es importante remarcar que la UPF ofrece cursos gratuitos de catalán y semigratuitos de castellano para estudiantes de intercambio. El Servicio de idiomas de la UPF ofrece además una amplia gama de cursos de inglés para estudiantes, así como de cursos gratuitos de inglés y de catalán para el profesorado. Además cualquier profesor que se incorpore a la UPF tiene dos años para disponer del nivel C de catalán.

Si en 2007 hacía falta un PAM, en 2024, dados los cambios en las dinámicas sociolingüísticas (expansión del multingüismo), la internacionalización de la universidad y los usos lingüísticos en la universidad, se estaba observando un cierto retroceso del catalán a favor del uso del castellano y, sobre todo, del inglés. Y también se observaban muchos casos en los que no se respetaba la lengua anunciada en el Plan Docente.[31] El retroceso del catalán tenía que ver con la proliferación de grados, másteres y doctorados impartidos totalmente en inglés. Los datos sobre el uso de las lenguas en la UPF cambian según se consideren o se excluyan del cómputo de horas impartidas en una u otra lengua las impartidas en los grados impartidos totalmente en inglés y los impartidos por la Unidad de Coordinación Académica de Traducción y Ciencias del Lenguaje. En el curso 2016-1017 la lengua propia de la UPF no alcanzaba el 50% de horas de docencia (47,7%) si se considera el total de horas docentes impartidas en grados y lo sobrepasaba ligeramente (51,2%) si se aplicaba la exclusión aludida. El panorama en los másteres era muy diferente, con un clarísimo predominio de la tercera lengua (inglés): 59,7%; frente al 26,8% de horas impartidas en castellano y tan solo el 13,6% de horas en catalán. En el curso 2023-2024, las horas de docencia en catalán sobre el total alcanzaron el 49,5% o el 54,2% si no se consideran los cursos de lengua y los de los programas en inglés. La docencia

31. Esta situación llevó al entonces Síndic de greuges de la UPF, el Dr. Casasus, a realizar un memorándum formalizado de oficio en relación a los usos lingüísticos en la docencia (1/21 de 17 de septiembre de 2021). En él se advertía de que eran demasiado frecuentes los casos de incumplimiento del compromiso lingüístico establecido en el Plan Docente, recordaba el carácter vinculante del mismo e instaba a perseverar en su cumplimiento.

en castellano fue por delante de la docencia en inglés en ambos casos, aunque el margen de diferencia no es muy elevado (2,3% en el curso 2023-2024). Esta situación de predominio del inglés en los másteres puede ser entendida como el resultado de la apuesta por la internacionalización la UPF que ha llevado a que algunos estudios, como Ciencias Política, Economía e Ingeniería impartan, el 100% de la docencia en máster en inglés.[32]

Ante esta situación, en 2024 se aprobó el Pla d'Increment de la Docència en català (PIDOC)[33] a fin de evitar proceso de minorización del catalán y respetar el marco normativo de la UPF en la que el catalán, como ya se ha dicho, es la lengua propia y oficial. El PICDOC se enmarca en la estrategia lingüística de la UPF y en el Pla d'Enfortiment de la Llengua catalana en el sistema universitario i de recerca de la Generalitat.[34] El PIDOC parte de la idea de que una buena gestión del multilingüismo pasa por hacer compatibles los objetivos de normalización y de incremento del uso del catalán como lengua propia de las universidades de Cataluña con la voluntad de internacionalización. Muy resumidamente, los objetivos del PIDOC son: 1) Planificar el idioma de docencia de las asignaturas desde la dirección de los estudios al elaborar la oferta docente del curso siguiente; 2) incrementar la docencia en lengua catalana respetando el carácter internacionalizador propio de la UPF; 3) en las asignaturas con más de un grupo, garantizar que al menos uno de ellos se imparta en catalán; 4) garantizar que los profesores conozcan la política lingüística de la universidad y facilitarles las herramientas para que puedan alcanzar la competencia lingüística en catalán y puedan desarrollar su actividad docente en catalán; y 5) revisar y mejorar los canales de información sobre la lengua de docencia para garantizar la seguridad lingüística (actualmente se ha alcanzado el 98,92%).[34]5Los ejes en torno a los que se articulan las actuaciones son tres: 1) planificación de la docencia; 2) incentivación del uso del catalán en la docencia; 3) transparencia y seguridad lingüística. Para cada uno de ellos el PIDOC desarrolla una serie de actuaciones. Por otra parte, el objetivo de la UPF es actualizar el PAM a lo largo del año en curso (2025).

5.2. La docencia de Relaciones Internacionales en la UPF

En el caso concreto de Relaciones Internacionales las cifras se decantan totalmente a favor del inglés. En parte quizás por la naturaleza de algunos de los estudios en los que se imparte, se rompen todas las estadísticas. Los profesores de Relaciones Inter-

32. Servei d'Estratègia, Dades i Qualitat. Les llengües a la docència dels graus de la UPF. UPF, Setembre de 2024. En Derecho se imparte el 36,3% en inglés, el 46,7% en castellano y el 17,1% en catalán.

33. https://www.upf.edu/documents/1761050/259728417/PIDOC+UPF_def.pdf/c952b576-0d72-a714-8801-5b93f9c89c66?t=1737363543254

34. Generalitat de Catalunya, 2022 (https://eureka.bibliotecadigital.gencat.cat/handle/20.500.14344/118)

35. Actualmente, los pocos incumplimientos tienen que ver con circunstancias excepcionales como un cambio sobrevenido de profesor, por ejemplo, por enfermedad, o vinculadas a los plazos de contratación del profesorado.

nacionales impartimos (datos del curso 2024-2025) un 68,7% de horas de docencia en inglés, un 18,4% en catalán y un 12,4% en castellano. Los datos de las horas impartidas en catalán y castellano pueden variar ligeramente de un curso a otro. No así las de inglés porque o bien se imparten en programas que se ofertan íntegramente en esta lengua o son asignaturas que forman parte del número de créditos en inglés requerido en otros estudios trilingües, como parte de la estrategia de internacionalización. Impartimos docencia en el grado de Ciencias Políticas y de la Administración (trilingüe), en el de Global Studies (monolingüe), y en Derecho (trilingüe), en el Máster de estudios Asia-Pacífico (bilingüe, ingles/castellano) y en el Máster on European and Global Law (monolingüe).

Aunque los profesores tenemos derecho a elegir la lengua de impartición de la docencia, si los estudios son monolingües, no hay elección. En nuestro ámbito y en la UPF, estudios monolingües, hoy por hoy, solo hay en inglés. Anteriormente si hubo algunos másteres monolingües en castellano.

Para la mayoría de profesores de Relaciones Internacionales de la UPF el inglés es la tercera lengua, y para algunos la cuarta. Aunque todos podemos impartir clases en inglés, los niveles de dominio y confort varían. Pero todos coincidimos en una serie de puntos: en primer lugar, siempre supone un mayor esfuerzo que impartir clases en catalán o en castellano; en segundo lugar, la explicación puede perder agilidad, "frescura" y, en ocasiones profundidad ya que no todos disponemos de la misma rapidez mental en esa tercera o cuarta lengua ni manejamos los mismos recursos lingüísticos y semánticos que en la lengua materna y en la segunda lengua; en tercer lugar, en algunos grupos resulta paradójico -si no absurdo- que un profesor no anglófono de clases en inglés a unos estudiantes no anglófonos cuando ambas partes estarían más cómodas en otra lengua. Sobre todo, porque esto ocurre especialmente en estudios trilingües en los que se han establecido un número obligatorio de créditos en inglés, precisamente para que los estudiantes mejoren dicha lengua. Es cierto que la medida facilita la acogida de estudiantes extranjeros si bien no siempre hay estudiantes de intercambio matriculados; en cuarto lugar, en virtud de la política lingüística de la UPF, los estudiantes -aunque el curso sea en inglés- pueden intervenir en catalán y en castellano y responder al examen en catalán y en castellano, con lo cual al final, el único comprometido con el inglés es el profesor; en quinto lugar, en un entorno multilingüe como es el nuestro, los estudiantes a menudo solicitan los exámenes en la lengua que mejor dominan al margen de cuál sea la lengua del curso. Aunque el profesor no está obligado a facilitárselo, dado que conoce las tres lenguas suele acabar cediendo a la presión, con lo cual la carga de trabajo se multiplica. Dependiendo del tipo de examen que se haga ésta puede ser considerable (examen tipo test de respuesta múltiple); en sexto lugar, gracias al PAM y/o las circunstancias sociolingüísticas de nuestro entorno, apreciamos una mejora considerable del nivel de conocimiento de inglés de los estudiantes respecto a épocas anteriores; y en séptimo y último lugar, se han reducido muchísimo los conflictos lingüísticos en el aula respecto a épocas anteriores, gracias al PAM y al principio de seguridad lingüística.

6. CONSIDERACIONES FINALES

En un mundo globalizado y en una universidad que persigue la internacionalización, el plurilingüismo es una realidad ineludible porque el entorno es multilingüe. El multilingüismo está aquí y va a quedarse. No hay vuelta atrás. No tenemos opción de decidir si lo queremos o no, nuestra opción es adaptarnos y, en todo caso, trabajar para que la realidad multilingüe sea harmoniosa y productiva y para que el predominio del inglés no acabe con nuestras lenguas y nuestras identidades. Porque como hemos defendido, trabajar en otra lengua no es solo una cuestión meramente idiomática, es cultural y conlleva estructuras mentales, de ordenación del pensamiento, diferentes. A menudo obviamos que la lengua desempeña un papel fundamental en la configuración del conocimiento y la identidad específicos de cada disciplina (Bond, 2020)[36]. Las revistas anglosajonas tienen un estilo y nosotros nos adaptamos cuando buscamos publicar en ellas. Que el inglés se haya convertido en lengua franca no debe llevar al menosprecio de ninguna otra lengua, sea minoritaria o no. En cualquier caso, debemos ser muy conscientes de las consecuencias que conllevan las decisiones personales y sobre todo institucionales en esta temática. Por ejemplo, al renunciar al castellano como lengua de impartición de másteres, hemos renunciado a trabajar por situarlo en el mapa académico internacional y hemos renunciado a una parte fundamental de nuestra área de influencia lingüística y cultural. Al renunciar a aprender otras lenguas, por comodidad, porque con el inglés basta, estamos contribuyendo al multilingüismo vertical. Al escribir en inglés, por motivos de promoción personal, estamos contribuyendo a que no haya bibliografía especializada en otras lenguas y a que las disciplinas vayan adquiriendo o consolidando identidades anglosajonas y se vayan homogeneizando en lugar de dar cabida a la diversidad de enfoques y perspectivas culturales. No siempre tenemos opción, ni todos, según nuestra situación laboral, tenemos las mismas, pero no deberíamos "naturalizar" sin más esta situación. Al menos deberíamos problematizarla. También debemos ser conscientes de que nuestro entorno es multilingüe, pero ni todos los estudiantes ni todos los profesores son plurilingües, ni dominan las diferentes lenguas en la misma medida, con lo cual la supuesta riqueza de este intercambio cultural genera distorsiones y problemas de enseñanza y aprendizaje que no podemos ignorar. En este sentido podemos promover un multilingüismo lo más horizontal posible a fin de conseguir que lo propuesto en el PAM de la UPF sea una realidad: con el conocimiento pasivo de las lenguas existentes en nuestro entorno multilingüe se garantizarían los derechos de todos los colectivos lingüísticos y la convivencia resultaría enriquecedora y harmoniosa. Institucionalmente hace falta una política clara, invertir recursos suficientes y evaluar resultados para corregir posibles distorsiones o incumplimientos. E individualmente hace falta convicción en la riqueza del plurilingüismo y responsabilidad y compromiso personal en el uso de las lenguas. No estamos ante una tarea fácil, pero tampoco imposible.

36. Bond, Op. cit.

7. BIBLIOGRAFÍA

BOND, Bee, Making Language Visible in the University: English for Academic Purposes and Internationalization, Multilingual Matters/Chanel View Publications, Bristol, 2020.

CENOZ, Jasone, "Defining Multilingualism", Annual Review of Applied Linguistics", vol. 22, 2013, pp. 3-18.

COMELLAS, Pere (ed.), "La singularitat lingüística de Carme Junyent", El valor de la diversitat lingüística. Textos de Carme Junyent, Onada edicions, Benicarlo, 2024, pp. 9-18.

COSTE, Daniel, MOORE, Danièle, ZARATE, Geneviève, Plurilingual and Pluricultural Competence", Strasburg, Language Policy Division, Council of Europe, 2009.

DAFOUZ, Emma y Smit, Ute, ROAD-MAPPING English medium Education in the Internationalised University, Londres, Palgrave Macmillan, 2020.

DEEPIKHA, B. "Is Multilingual Education an Advantge or Disadvantatge?", Journal of Emerging Technologies and Innovative Research, 2019, vol. 6, núm 6.

GUZMÁN-VÉLEZ, Edmarie y TRANEL, Daniel, "Does bilingualism contribute to cognitive reserve? Cognitive and neural perspectives", Neuropsychology, vol. 29, núm 1, 2015, pp. 139-150.

JUNYENT, Carme, "Llengua i identitat" en AAVV, Catalunya i Espanya. Cicle de debats UB (vol. II), Edicions Universitat de Barcelona, Barcelona, 2020, pp. 63-74, p. 66.

JUNYENT, Carme, "El bilingüisme social pot matar una llengua", TEDxReus, 25 de novembre de 2017 https: //www.ted.com/talks/car_junyent_el_bilingüisme_social_pot_matar_una_llengua.

KARPAVA, Sviatlana (ed.), Handbook of Research on Multilingual and Multicultural Perspectives on Higher Education and Implications for Teaching, Pensilvania, IGI Global, 2022.

KUTEVA, Maria & AIREY, John, "Disciplinary differences in the uses of English in Higher Education: reflections on recent language policy development", Higher Education, 2014, vol. 67, pp. 533-549.

LASAGABASTER, David, "The spread of multilingulaism in higher education and its reprecusions for language for specific purposes", Ibérica, 2023, pp. 23-46.

MOSELEY, Cristopher, (ed.), Atlas de las lenguas del mundo en peligro, UNESCO, París, 2010.

¿POR QUÉ, PARA QUÉ Y CÓMO IMPARTIR DERECHO INTERNACIONAL PÚBLICO EN CATALÁN?

Why, for what purpose, and how to teach public international law in catalan?

Margalida CAPELLÀ I ROIG*

Resumen: En este artículo se aborda la realidad del uso del catalán en la docencia de Derecho Internacional Público en la Universitat de les Illes Balears (UIB) y asimismo se presenta una aproximación a otras universidades del dominio lingüístico catalán/valenciano. Se analizan previamente las razones lingüísticas, políticas y académicas que justifican esta elección, así como las implicaciones que tiene esta decisión para los estudiantes y también para los profesores.

Palabras clave: Enseñanza del Derecho internacional público. Idioma docente. Política lingüística.

Abstract: This article addresses the reality of using Catalan in the teaching of Public International Law at the University of the Balearic Islands (UIB) and also provides an overview of other universities within the Catalan/Valencian linguistic domain. It analyzes the linguistic, political, and academic reasons that justify this choice, as well as the implications this decision has for both students and professors.

Keywords: Teaching Law. Language of instruction. Language policy.

Sumario: 1. ¿POR QUÉ ENSEÑAR DERECHO INTERNACIONAL PÚBLICO EN CATALÁN? 1.1. Diversidad de motivaciones o de discursos en torno al uso del catalán. 1.2. El derecho a usar la lengua propia en la docencia universitaria. 1.3. Elección del idioma docente y política lingüística. 2. ¿PARA QUÉ ENSEÑAR EN CATALÁN?. 2.1. Sobre la utilidad del catalán en Derecho (internacional). 2.2. Sobre la necesidad de la docencia en catalán. 3. ¿CÓMO ENSEÑAR DERECHO INTERNACIONAL PÚBLICO EN CATALÁN?. 4. CONCLUSIONES.

* Profesora titular de Derecho Internacional Público en la Universitat de les Illes Balears (margalida.capella@uib.cat). Todas las páginas web mencionadas en este estudio han sido consultadas hasta el 12 de mayo de 2025.

La Asociación Española de Profesores de Derecho Internacional y Relaciones Internacionales (AEPDIRI) organizó el I Seminario sobre Innovación Docente el 31 de enero de 2025 en la Universitat de les Illes Balears. En este encuentro se abordaron tres ejes temáticos vinculados a la enseñanza del Derecho Internacional Público y Privado y de las Relaciones Internacionales: (1) las metodologías docentes disruptivas y el uso de nuevas tecnologías aplicadas a la docencia, (2) los retos del multilingüismo en el ámbito universitario, y (3) la incorporación de la perspectiva de género, así como la atención a la diversidad y la multiculturalidad en el aula.

El presente estudio constituye una síntesis de la comunicación que presenté en el bloque temático dedicado al multilingüismo en la docencia. Esta intervención fue objeto de análisis y debate con el profesorado asistente, tanto en modalidad presencial como en línea, en una jornada caracterizada por una activa participación y un enriquecedor coloquio posterior.

En dicho bloque se nos invitó a reflexionar sobre los retos y desafíos que plantea la pluralidad lingüística en la enseñanza universitaria, incluyendo tanto la docencia en inglés como la docencia plurilingüe en Comunidades Autónomas con lenguas cooficiales. Aunque centré mi intervención en este segundo aspecto, concretamente en la docencia en catalán en las Baleares, también abordé el impacto que la promoción de la enseñanza en inglés puede tener sobre la lengua propia de esta Comunidad Autónoma, el catalán.

Así pues, el objetivo de este estudio es explicar el porqué, el para qué y el cómo de la enseñanza del Derecho Internacional Público en catalán, en el contexto de una universidad pública y en el marco normativo lingüístico de una Comunidad Autónoma con dos lenguas oficiales, una de las cuales —el catalán— es reconocida como lengua propia y vehicular en todos los niveles del sistema educativo, incluida la educación superior.

A efectos metodológicos, quisiera indicar que el apoyo empírico de este estudio se encuentra, en primer lugar, en los informes sobre usos lingüísticos en la docencia elaborados por las propias universidades, la mayoría desglosados por facultades, así como por entidades sociales de fomento de la lengua como la Plataforma per la Llengua,[1] entidad que elabora periódicamente informes a partir de los datos publicados por las propias universidades. No obstante, no existe un análisis sociolingüístico global ni actual que abarque todas las universidades del dominio lingüístico catalán/valenciano ni tampoco un análisis centrado en los estudios de Derecho (Grado y Máster), ni mucho menos desglosado por áreas de conocimiento. Ante esta laguna, me centré en las universidades públicas (pues, salvo alguna excepción, las universidades privadas no publican datos referidos a usos lingüísticos), analicé los informes de usos lingüísticos mencionados y tuve en cuenta los pocos estudios que realizan un análisis

1. Plataforma per la Llengua es una organización no gubernamental que tiene como misión la promoción de la llengua catalana como instrumento de cohesión social: Plataforma per la Llengua https://www.plataforma-llengua.cat/.

sociolingüístico más profundo que permite comprender las problemáticas concretas y el entramado de actitudes ideológicas que subyacen en el uso de una lengua u otra en el ámbito universitario, en general.[2]

En segundo lugar, ante la falta de datos específicos sobre la docencia en catalán en Derecho Internacional Público, este estudio también ha tenido en cuenta una encuesta propia realizada entre el 28 y el 31 de enero de 2025. Fue dirigida a 67 profesores de universidades públicas del ámbito catalanohablante y miembros de la Asociación Española de Profesores de Derecho Internacional y Relaciones Internacionales. A la encuesta respondieron 41 docentes y cabe tener en cuenta que el listado de encuestados no correspondía a todo el profesorado real ni actual en la materia y que tal vez se produjera algún sesgo al responder más los profesores catalanohablantes, pero no por ello los resultados dejan de ser significativos a los efectos de este estudio. La encuesta se formuló con las siguientes preguntas, redactadas en catalán y aquí traducidas al castellano:

1. ¿En qué idioma impartes habitualmente las asignaturas vinculadas al Derecho Internacional Público?

a) En castellano

b) En inglés

c) En catalán/valenciano

d) Otros

2. ¿De qué depende el idioma en el que impartes docencia?

a) Es una opción personal

b) Depende de si la Universidad/Facultad ha establecido previamente grupos en castellano, catalán/valenciano o inglés

c) Otros

3. ¿En tu universidad existe una línea en catalán/valenciano en los estudios de Derecho?

a) Sí

b) No

2. Aunque publicado en 2011, me ha servido especialmente de referencia el estudio de APARICI. Artur y CASTELLÓ. Rafael (dirs.), Els usos lingüístics a les universitats públiques valencianes, Acadèmia Valenciana de la Llengua, 2011, disponible en formato digital en https://www.avl.gva.es/documents/31987/99521/Recerca_13.pdf.

4. Si impartes clases en catalán/valenciano, ¿dispones de materiales docentes (manuales, esquemas, lecturas) en esta lengua?

a) No

b) Sí

c) Algunos materiales sí

5. ¿Qué edad tienes?

a) Menos de 30 años

b) Entre 31 y 40 años

c) Entre 41 y 50 años

d) Más de 50 años

6. Observaciones o comentarios sobre el uso del catalán/valenciano en la docencia en Derecho Internacional Público (opcional) (Espacio abierto para respuestas libres).

Finalmente, otro dato empírico que se ha tenido en cuenta es la propia experiencia personal, fruto de casi treinta años de actividad docente en catalán en la Universitat de les Illes Balears. En el presente estudio indicaré cuándo realizo observaciones de este tipo.

1. ¿POR QUÉ ENSEÑAR DERECHO INTERNACIONAL PÚBLICO EN CATALÁN?

Para abordar esta cuestión inicial, es necesario tener en cuenta que el uso del catalán en la docencia universitaria varía significativamente según la Comunidad Autónoma en la que se ubique la universidad, el tipo de estudios impartidos y la política lingüística aplicada en cada institución. Esta diversidad afecta no solo al catalán, sino también al castellano y al inglés como lenguas de impartición.

1.1. Diversidad de motivaciones o de discursos en torno al uso del catalán

Puede haber numerosas motivaciones personales o ideológicas al respecto. Un estudio muy completo y pormenorizado sobre los usos lingüísticos en las universidades públicas valencianas realizado en 2011 nos permite apreciar, a pesar del tiempo transcurrido, esta diversidad: los autores identificaron y sistematizaron ocho discursos o motivaciones en torno al valenciano que coexisten en el ámbito universitario y

que condicionan tanto las actitudes como las prácticas lingüísticas.[3] Los resumo muy brevemente porque, en mi opinión, resultan útiles para contextualizar el objeto de este estudio, además de otros factores que expondré más adelante, y también porque la mayoría son comunes, aún hoy, en los territorios de habla catalana en España.

Uno de los discursos más polarizados en el ámbito valenciano era el "discurso unitarista-excluyente", que defiende una visión normativa y centralista de la lengua, rechazando diferenciar entre valenciano y catalán en términos lingüísticos. En contraposición, el "discurso regionalista-localista" reivindica una identidad lingüística propia del valenciano, aunque con una implicación práctica limitada. También se observa un "discurso liberal-darwinista" que considera que las lenguas deben competir libremente sin intervención institucional, asumiendo que la lengua más útil prevalecerá.

Se aprecia también un "discurso monolingüe-resistente" que se manifiesta en la defensa exclusiva del castellano en la universidad, rechazando la presencia del valenciano por considerarla una imposición. Frente a este posicionamiento, el "discurso bilingüistaingenuo" propone una convivencia armónica entre valenciano y castellano, aunque sin reconocer las desigualdades estructurales entre ambas lenguas.

Por otro lado, el "discurso valenciano-resistente" representa una actitud militante a favor de la normalización del valenciano, denunciando las discriminaciones que sufre la lengua y reivindicando su uso pleno en todos los ámbitos. En una línea más moderada, el "discurso pragmático-resignado" acepta la situación de minoría del valenciano como un hecho difícilmente reversible, mientras que el "discurso pragmático-positivo", aunque consciente de las dificultades, apuesta por estrategias graduales y realistas para avanzar en la normalización lingüística.

Concluyen los autores que estos discursos no son excluyentes ni necesariamente coherentes entre sí, y pueden coexistir en un mismo individuo o grupo, reflejando la complejidad del conflicto lingüístico en el contexto universitario valenciano.

Estos discursos presentes en el ámbito valenciano difieren un tanto en Cataluña y en Baleares, pues sobre todo los discursos referidos a la unidad de la lengua no tienen sentido en Cataluña y muy poco recorrido (prácticamente anecdótico) en Baleares.[4]

No es este el espacio para profundizar en los distintos discursos, pues al menos no contamos en Baleares ni en la UIB con un análisis sociológico de las características del estudio valenciano, pero sí que destacaría que en el ámbito de la docencia del

3. APARICI, Artur y CASTELLÓ, Rafael (dirs.), op. cit., pp. 172-213.

4. Otra diferencia es en el uso desigual del valenciano, si lo comparamos con el uso más homogéneo del catalán en Baleares y Cataluña: "Les diferències competencials i actitudinals envers el valencià són extraordinàriament desiguals, no solament per universitats, sinó també per centres, departaments i serveis, al mateix temps que són part integrant de les que hi ha entre les diverses zones del territori valencià". APARICI, Artur y CASTELLÓ, Rafael (dirs.), op. cit., p. 251.

Derecho en Baleares conviven los mencionados discursos liberal-darwinista y bilingüe-ingenuo, mientras que el discurso monolingüe-resistente y el catalán-resistente han convivido hasta el momento en armonía y respeto, pues se decide libremente la lengua de enseñanza. Solo en los últimos años se puede apreciar un movimiento pragmático-positivo con la creación de un grupo de profesores que promueve el uso del catalán en la docencia del Derecho (el grupo "Dret en català"), como se explicará en el siguiente apartado, ante el uso minoritario y en declive del catalán.

En todo caso, tras casi treinta años de docencia en la Facultad de Derecho de la Universitat de les Illes Balears (UIB), he podido observar cambios sustanciales tanto en el uso del catalán como lengua docente como en las motivaciones que llevan al profesorado a elegir el idioma en el que imparte sus clases.

Por ello, me propongo comenzar por la motivación: ¿por qué elegir impartir clases de Derecho en catalán? Esta es una pregunta que se me planteaba ya en mis primeros años como profesora y que, entonces como ahora, respondía de forma clara: porque es un derecho, y dentro de ese derecho, es mi elección.

1.2. El derecho a usar la lengua propia en la docencia universitaria

El uso del catalán/valenciano como lengua propia y cooficial junto al castellano forma parte del ejercicio legítimo de los derechos lingüísticos reconocidos en el ámbito educativo, incluida la educación superior. Así lo recogen tanto los Estatutos de Autonomía de las Comunidades Autónomas con lengua propia como los Estatutos de sus universidades públicas.

Sin ánimo de profundizar en la legislación lingüística aplicable en cada universidad, conviene señalar que los Estatutos de las universidades públicas del ámbito lingüístico catalán/valenciano definen esta lengua como la lengua propia de la institución. Su uso se regula mediante normativas internas, reglamentos y protocolos, que la reconocen como lengua vehicular, de aprendizaje, de uso habitual o de uso normal en las actividades universitarias, incluida la docencia.

En el caso de las Baleares, la Ley de Normalización Lingüística de 1986 estableció el uso normal y oficial del catalán en todos los niveles educativos. Tras cuatro décadas de normalización lingüística, el catalán se ha consolidado como lengua habitual en la educación preuniversitaria, gracias en parte al decreto de mínimos de 1997, que estableció que al menos el 50 % de la escolarización debía realizarse en catalán.[5]

En el ámbito universitario, los Estatutos de la Universitat de les Illes Balears (UIB), aprobados en 1985 y revisados en 2010, reconocen el catalán como lengua propia

5. Decret 92/1997, de 4 de juliol, que regula l'ús i l'ensenyament de i en llengua catalana, pròpia de les Illes Balears, en els centres docents no universitaris de les Illes Balears.

y oficial, junto al castellano, y garantizan el derecho de todos los miembros de la comunidad universitaria a utilizarla. A diferencia de otras universidades como la Universitat de València o la Universitat Jaume I, no se establece la obligación de conocer la lengua propia, pero sí se atribuye a la UIB —como única universidad pública de las Illes Balears— la responsabilidad de fomentar y normalizar su uso en el ámbito de sus competencias (art. 4 de los Estatutos de la UIB).[6]

Esta breve contextualización permite comprender el derecho que asiste al profesorado universitario de las universidades del ámbito catalanohablante a impartir docencia en su lengua propia, así como el papel fundamental que desempeñan las universidades en su promoción y normalización.

1.3. Elección del idioma docente y política lingüística

Un segundo aspecto relevante para comprender la motivación del profesorado universitario a la hora de elegir una lengua de impartición es el marco institucional en el que se toma esa decisión. En mi caso, imparto docencia en catalán porque así lo he elegido libremente. No solo ejerzo un derecho reconocido, como se ha explicado anteriormente, sino que considero que esta elección es natural en un contexto donde la mayoría del alumnado es catalanohablante o, al menos, ha sido educado en un entorno bilingüe en el que el catalán ha estado presente en al menos el 50 % de su escolarización. Desde el punto de vista competencial, no debería existir ninguna dificultad, ya que los estudiantes que acceden a la universidad en Baleares suelen tener un nivel similar en catalán y en castellano.

Además, esta elección no está condicionada por una política lingüística institucional de la UIB. A diferencia de otras universidades, como la Universitat de València, donde se han establecido itinerarios diferenciados en valenciano, castellano e inglés con el objetivo de garantizar una distribución equilibrada de la docencia,[7] en la UIB no existe una política lingüística activa en este sentido, más bien se orienta a garantizar el uso administrativo del catalán y a regular la seguridad lingüística en la docencia, como se ha regulado recientemente (2023).

En dicha universidad valenciana, incluso es posible perfilar lingüísticamente las plazas docentes. En cambio, en la UIB, el conocimiento o acreditación del catalán no es un requisito para acceder a la docencia (actualmente solo se valora como mérito en la convocatoria de plazas de ayudante doctor). Así, fuera de los grados de estudios lingüísticos (Filología catalana, Filología española, Filología inglesa), cada profesor

6. Decreto 64/2010, de 14 de mayo, de aprobación de los Estatutos de la Universitat de las Illes Balears (BOE núm. 149, de 19 de junio de 2010). Además, la UIB es la institución oficial consultiva en todo lo referente a la lengua catalana, tal como se establece el Estatuto de Autonomía de las Illes Balears (articulo 5 Estatutos UIB).

7. Universitat de València, "Pla d'increment de la docència en valencià," 2012, https://www.uv.es/sgeneral/Reglamentacio/Doc/Professorat/A15.pdf.

decide libremente en qué lengua imparte sus clases. La única exigencia normativa es que el idioma de impartición figure en la guía docente.

En otras universidades del ámbito lingüístico catalán/valenciano, sin embargo, la elección del idioma no siempre depende del profesorado. En muchos casos, el idioma de impartición se asigna previamente a los grupos, y el profesorado elige grupo en función del idioma, el horario o la asignatura, o bien no tiene margen de elección.

La situación es muy diversa. En los últimos años, muchas universidades han adoptado planes de incremento de la docencia en catalán/valenciano,[8] también la balear, y se publican datos periódicos sobre la lengua de impartición de acuerdo con las guías docentes, lo que permite conocer mejor su uso en las Facultades de Derecho.[9] Según un estudio de la Plataforma per la Llengua a partir de estos datos publicados en el curso 2021-2022, el uso del catalán en los estudios de Derecho era minoritario en la Comunidad Valenciana (23,8 %) y en Baleares (21,7 %), mientras que en Cataluña alcanza el 38 %, aunque sigue siendo inferior al castellano.[10]

Que el uso del catalán sea normal en el ámbito educativo en Baleares no significa que su uso sea habitual ni general en la enseñanza del Derecho. Sí es general en la UIB pero no en la Facultad de Derecho: el uso del catalán en la docencia del Grado en Derecho es del 22,51 %, frente al 73,83 % en castellano y el 2,34 % en inglés (curso 2024-2025). Estos datos vienen recogidos y publicados en una iniciativa docente no oficial, y muestran que, aunque oficialmente el catalán es lengua habitual en la UIB, su presencia en la Facultad de Derecho es claramente minoritaria.[11]

Sin ánimo de profundizar en las políticas lingüísticas específicas de cada universidad, el análisis de los datos disponibles permite identificar algunas tendencias comunes:

a) En las Facultades de Derecho, el uso del catalán es claramente minoritario, como ocurre en la Universitat de les Illes Balears, o bien tiene una presencia significativamente inferior en comparación con otros estudios, como es el caso de la Universitat de Barcelona.[12]

---

8. Así, en la Universitat Rovira i Virgili, "Pla d'increment de la docència en català a la URV", https://www.llengues.urv.cat/media/upload/domain_81/imatges/PIDOC-URV.pdf?_t=1715686764; y en Universitat de València, "Pla d'increment de la docència en valencià", https://www.uv.es/sgeneral/Reglamentacio/Doc/Professorat/A15.pdf.

9. Por ejemplo en la Facultad de Derecho de la Universitat de Barcelona: "Llengua de la docència a la Facultat de Dret curs 2022-2023", https://www.ub.edu/sl/ca/socio/dades/docs/docencia_2223_dret.pdf.

10. Plataforma per la Llengua, "Anàlisi de la situación de la lengua en l'ensenyament del Dret", 2022, disponible en https://www.plataforma-llengua.cat/media/upload/pdf/analisi-de-la-situacio-de-lallengua-dret-revisat-2_302_11_2459.pdf.

11. Informe interno no publicado. Véanse los datos correspondientes al curso 2023-2024 en Dret en català, https://dretencatala.uib.cat/indicadors/. Esta web no es oficial, sino una iniciativa de profesores de la Facultad de Derecho. La Oficina de Política Lingüística recoge estos datos y los transmite a los departamentos.

12. Véanse todos los datos por facultad y asimismo los datos globales en la Universitat de Barcelona en la web Llengua de la docencia, https://www.plataforma-llengua.cat/media/upload/pdf/analisi-de-la-situacio-de-la-llen-

b) Se observa una diferencia notable entre los estudios de grado y los de máster. En estos últimos, aunque se ha incorporado progresivamente la docencia en inglés —aún de forma limitada—, el castellano mantiene una presencia claramente mayoritaria.

c) El incremento del uso del catalán/valenciano es especialmente visible en aquellas universidades que han implementado políticas lingüísticas activas, como la creación de itinerarios o líneas específicas en esta lengua. En ausencia de estas medidas, es probable que su uso se mantuviera en niveles muy reducidos.

En relación con la docencia en Derecho internacional público, que es el objeto de este estudio, los resultados de la encuesta mencionada, realizada a profesores de universidades públicas del ámbito catalanohablante, aportan el siguiente dato: de 41 docentes, el 61 % declaró impartir habitualmente en catalán/valenciano, el 29 % en castellano y el 11 % en inglés. En cuanto a los factores que determinan la elección del idioma, el 49 % indicó que depende de la planificación lingüística de la universidad o facultad, el 36 % señaló que es una decisión personal, y el 7 % mencionó otros factores.

Asimismo, el 67 % de los encuestados afirmó que en su universidad existe una línea en catalán/valenciano en los estudios de Derecho. Entre las observaciones recogidas, se destaca que la elección del idioma también depende del tipo de asignatura (obligatoria u optativa), la presencia de alumnado de movilidad, el nivel (grado o máster) y el horario.

2. ¿PARA QUÉ ENSEÑAR EN CATALÁN?

Una cosa es el motivo que lleva a un profesor o profesora de Derecho a impartir docencia en catalán —el por qué— y otra distinta es la pregunta que suele surgir a continuación: ¿y los estudiantes? ¿Para qué ofrecerles clases de Derecho en catalán? ¿Qué utilidad tiene para ellos?

Ante esta cuestión, propongo dos respuestas complementarias.

2.1. Sobre la utilidad del catalán en la docencia del Derecho (internacional)

En primer lugar, considero que quienes optamos por enseñar en catalán (o en gallego, o en euskera) no lo hacemos desde una lógica puramente utilitarista, sino desde una concepción más amplia del papel de la lengua en la educación. Si el catalán no se normaliza en el ámbito universitario —tras haber sido la lengua habitual en la etapa preuniversitaria—, es probable que los estudiantes no lo utilicen posteriormente en su vida profesional. Esto puede derivar en una formación deficiente en lenguaje jurídico en catalán y en la incapacidad de redactar correctamente en esta lengua, a pesar de

que sea lengua oficial y la lengua habitual de la Administración en las Comunidades Autónomas del ámbito catalanohablante.[13]

Además, si desde la universidad no se garantiza la competencia lingüística en catalán, se compromete el derecho de la ciudadanía a utilizar su lengua propia en el ámbito jurídico, especialmente en el ámbito judicial. Esta carencia ya es una realidad en Baleares, donde desde 2021 se desarrolla la campaña "La justícia també en català", impulsada por diversas instituciones y operadores jurídicos, con el objetivo de promover el uso del catalán en la Administración de Justicia. En este marco, se ha creado la web "Justícia en català", que ofrece recursos para el uso jurídico y judicial de la lengua catalana.[14] En línea con esta iniciativa, la Facultad de Derecho de la UIB ha ofrecido por primera vez, en el curso 2024-2025, una asignatura optativa sobre lenguaje jurídico en catalán.

En cuanto a la utilidad del catalán en la docencia de Derecho Internacional, es evidente que, en el ámbito jurídico internacional, el castellano —lengua oficial de organismos como Naciones Unidas o la Unión Europea, y lengua oficial en más de veinte países— tiene una presencia incomparablemente mayor que el catalán, que solo es lengua oficial en Andorra. No obstante, desde una perspectiva utilitarista, también cabría preguntarse por la utilidad del castellano frente al inglés, dado que este último se ha convertido en un elemento clave en los procesos de internacionalización, posicionamiento en rankings y movilidad académica del sistema universitario español.

---

gua-dret-revisat-2_302_11_2459.pdf. La comparación de datos se extrae, entre otros, de los informes generales de la Plataforma per la Llengua, algunos muy recientes como el informe referido a la Universitat de València (Plataforma per la Llengua, "Usos lingüístics a la Universitat de València",https://www.plataforma-llengua.cat/media/upload/arxius/Estudi%20idiomes%20UV.pdf), a la Universitat Pompeu Fabra (Plataforma per la Llengua, "Usos lingüístics a la Universitat Pompeu Fabra", 2024, https://www.plataforma-llengua.cat/media/upload/arxius/Estudi%20idiomes%20UPF.pdf) o a la Universitat de Barcelona (Plataforma per la Llengua, "Usos lingüístics a la Universitat de Barcelona", https://www.plataforma-llengua.cat/media/upload/arxius/Estudi%20idiomes%20UB.pdf).

13. Véase el informe Plataforma per la Llengua, "És posible professionalitzar-se en l'advocacia en català a les Illes Balears?", 2021, en https://www.plataforma-llengua.cat/que-fem/estudis-epublicacions/278/es-possible-professionalitzar-se-en-ladvocacia-en-catala-a-les-illes-balears. La conclusión de este estudio es que la preparación de los futuros juristas en lenguaje jurídico catalán es muy pobre, incluso para aquellos que tendrán que utilizarlo más, como los futuros juristas de la administración autonómica y local de las Islas Baleares, y apunta como motivos que el uso del catalán en la enseñanza del Derecho es anecdótico o inexistente en el conjunto de las facultades de la Universidad de las Islas Baleares; la oferta de los distintos grupos por asignatura es completamente en castellano; el catalán no es requisito ni mérito en los procesos de selección de la UIB y como mucho, en algunos casos, computa en la categoría de idiomas; y se observa que los departamentos de Derecho Privado y Derecho Público son los departamentos que utilizan menos el catalán y más el castellano en toda la UIB, conjuntamente con el de Medicina.

14. La campaña es una iniciativa promovida por el Tribunal Superior de Justicia de las Islas Baleares (TSJIB); el Gobierno de las Islas Baleares; la Gerencia Territorial del Ministerio de Justicia; el Colegio de Abogados; el Colegio de Procuradores; el Colegio de Graduados Sociales; el Decanato de los Registradores de la Propiedad, Mercantiles y de Bienes Muebles de las Islas Baleares; el Colegio Notarial, la UIB y la Obra Cultural Balear. En el marco de esta campaña se ha creado la web "Justícia en català" que sistematiza y ofrece los recursos necesarios para utilizar la lengua catalana en el ámbito jurídico y judicial. Véase Govern de les Illes Balears, Justícia en català, https://www.illesbalears.cat/sites/justiciaencatala/ca/presentacio/?campa=yes.

En este contexto, la docencia en inglés se presenta como una oportunidad para que el alumnado mejore su competencia lingüística en una lengua clave para el mercado laboral global. Sin embargo, esta lógica no es aplicable a todo el estudiantado. En Baleares, por ejemplo, la matrícula de estudiantes locales en asignaturas optativas impartidas en inglés es muy reducida (la mayoría son estudiantes Erasmus), y el nivel de competencia en inglés no siempre permite abordar con solvencia textos o materiales en esta lengua en asignaturas troncales u obligatorias impartidas en castellano o catalán.[15]

Por tanto, aunque la competencia en inglés es sin duda esencial para quienes deseen especializarse en Derecho Internacional Público, ello no implica necesariamente que su formación universitaria deba realizarse en inglés. En este contexto, tiene pleno sentido ofrecer una formación en la lengua propia del territorio donde se estudia. Enseñar en catalán, una lengua minoritaria fuera de su dominio lingüístico, se vincula directamente con los objetivos de la docencia en Derecho Internacional Público. Lo explico brevemente.

Durante años se ha repetido el lema "piensa globalmente, actúa localmente", pero hoy lo local es también global. El Derecho internacional está plenamente integrado en el ordenamiento estatal, y en nuestro caso, también en el autonómico y local. Como docentes de Derecho Internacional, deberíamos contribuir a integrar este Derecho en el entorno inmediato del alumnado, mostrándoles cómo incide en su realidad cotidiana y cómo puede ser una herramienta para mejorar su entorno, tanto desde su futura práctica profesional como desde su rol como ciudadanos.

Deberíamos, por tanto, incorporar más jurisprudencia estatal y más legislación derivada o influida por normas internacionales, incluyendo leyes autonómicas y ordenanzas municipales. El alumnado de la generación Z, que tenemos ya en nuestras aulas, se siente más motivado cuando percibe que lo que aprende tiene una aplicación directa en su entorno. No buscan el conocimiento por sí mismo, sino un conocimiento instrumental, útil y aplicable.[16]

---

15. Esta situación ya la apuntaba Alcón Soler en 2011 en un estudio muy interesante sobre el multilingüismo en la universidad española que, a diferencia de la mayoría que se centra en lenguas extranjeras, en este se refiere a la coexistencia de las lenguas propias, el castellano y el inglés, además de otras lenguas extranjeras: "Un plan de multilingüismo debe verse como un beneficio y difícilmente se verá así si no logramos combinar el reconocimiento del inglés como lengua instrumental con el de las lenguas propias. Sólo si el plan tiene en cuenta el déficit de idiomas del que partimos, el entorno lingüístico de la universidad, y la voluntad política de buscar soluciones estaremos en disposición de lograr el objetivo último de un plan de promoción multilingüe. Nos referimos a pasar de incorporar las lenguas en los planes de estudios a la idea de utilizar varias lenguas en la docencia, la investigación y la gestión". Véase p. 123 en ALCÓN SOLER, Eva, "La universidad multilingüe", Revista de Docencia Universitaria, Vol. 9, núm. 3, 2011, pp. 119-127.

16. APELLÀ ROIG, Margalida, "Cómo aprenden Derecho los alumnos de la Generación Z en la era del ChatGPT", Revista Educación y Derecho, núm. 2 (Extraordinario), 2024, pp. 62 y 74, https://revistes.ub.edu/index.php/RED/article/view/49173.

Evidentemente, esta aproximación puede realizarse en castellano o en inglés, pero si los docentes catalanohablantes renunciamos a explicarlo en nuestra lengua, se rompe, en mi opinión, la conexión con el alumnado. El Derecho Internacional se percibe entonces como algo ajeno, lejano, y perdemos credibilidad, al menos ante los estudiantes catalanohablantes. Esta es mi percepción personal, que no tiene por qué ser compartida por todos.

2.2. Sobre la necesidad de la docencia en catalán

En segundo lugar, enseñar en catalán en la UIB también responde a la necesidad de mantener su presencia en la docencia, ya que actualmente su uso es una cuestión generacional. A diferencia de las universidades catalanas y valencianas, en los primeros años de la UIB apenas se utilizaba el catalán, y fue gracias a las primeras promociones de estudiantes de la UIB que accedieron a la docencia que se normaliz su uso docente (además, claro está, de profesores sobre todo valencianos que consolidaron su carrera académica en la UIB). Sin embargo, hoy en día, el profesorado que imparte en catalán no puede permitirse hacerlo en inglés, ya que, mayoritariamente, las nuevas generaciones de docentes prefieren el inglés o el castellano, incluso siendo catalanohablantes, por diversos motivos.[17]

Así, en la Facultad de Derecho de la UIB, según los datos del curso 2023-2024, solo 25 de los 140 profesores imparten docencia en catalán, lo que representa un 17 % del profesorado y un 22 % de la docencia en el Grado en Derecho. Este es el dato que se publica, pero se desconoce que la edad media de estos docentes es de 50 años. Las nuevas generaciones optan por el castellano por comodidad (los materiales están en esa lengua), por tradición de la disciplina, porque es su lengua materna o porque se han formado fuera de Baleares. Además, cada vez más optan por el inglés, ya que la docencia en esta lengua se valora como mérito curricular, los grupos son más reducidos y se recompensa con mayor carga docente reconocida[18] y puntuación en los complementos retributivos autonómicos.

Paradójicamente, en una universidad con lengua propia, no existen incentivos para impartir docencia en catalán en estudios donde su uso es minoritario, como Derecho, mientras que sí los hay para hacerlo en inglés.

Esta situación en la UIB plantea la necesidad de reflexionar sobre si la elección del idioma docente está condicionada por la edad o la generación del profesorado. En la

17. Esta cuestión ya fue apuntada en el estudio sobre las universidades públicas valencianas en 2011: “Si es vol avançar més en l’equiparació de les dues llengües, les universitats hauran de reglamentar la carrera docent i planificar la creació d’una plantilla de professorat perfilada en valencià molt més nombrosa que l’actual i més homogèniament distribuïda. Si no ho fan així, el paisatge que ens mostra aquest estudi deixa veure clarament com el sostre més alt al qual es pot arribar amb les actuals polítiques es troba ben pr xim”. APARICI, Artur y CASTELLÓ, Rafael (dirs.), op. cit., p. 253.

18. Los grupos en inglés computan más horas que los grupos en castellano o en catalán.

encuesta mencionada anteriormente a profesores de Derecho internacional público, un 62 % de quienes declararon impartir habitualmente en catalán/valenciano tenían más de 50 años. Solo cuatro docentes afirmaron impartir en inglés, tres de ellos entre 31 y 40 años, y uno mayor de 50, aunque todos indicaron que no fue una elección personal, sino una decisión de la facultad o universidad.

Aunque sería interesante profundizar en esta realidad, lo cierto es que en la UIB enseñar en catalán se ha convertido en una cuestión generacional. Si no se adoptan medidas urgentes, el catalán podría desaparecer de la docencia en la Facultad de Derecho en los pr ximos quince años. Es imprescindible una política lingüística que incluya el perfilado de plazas en catalán, la creación de itinerarios específicos y la introducción de incentivos para que el profesorado joven —catalanohablante o no— utilice esta lengua. Por ejemplo, valorar la docencia en catalán en los complementos retributivos, al igual que se hace con la docencia en inglés, pues, como se verá en el siguiente apartado, puede suponer más carga de trabajo.

Solo con medidas de este tipo se entiende que, tras más de una década de aplicación del plan de incremento de la docencia en valenciano, la Facultad de Derecho de la Universitat de València haya alcanzado en el curso 2024-2025 casi el 40 % de docencia en esta lengua,[19] con el objetivo de llegar al 50 %. En cambio, en la UIB, donde el catalán es minoritario en estudios como Derecho, se propuso alcanzar el 35 % en 2026 dejando la decisión de las medidas a adoptar a los decanatos y departamentos, sin prever de qué medidas se trata, y, en la práctica, al voluntarismo de los profesores.[20] Actualmente, como se ha indicado, el uso docente del catalán se sitúa en el 22,51 %, sin perspectivas de mejora.

3. ¿CÓMO ENSEÑAR DERECHO INTERNACIONAL PÚBLICO EN CATALÁN?

La respuesta a cómo enseñar Derecho Internacional Público en catalán podría parecer sencilla: con normalidad, como parte del uso habitual de la lengua propia en todos los niveles educativos. Sin embargo, en la práctica, existen ciertas particularidades que conviene destacar, ya que evidencian que dicho uso no está completamente normalizado.

La primera peculiaridad se da en los modelos lingüísticos basados en la libertad de elección del profesorado, como es el caso del modelo balear. En la práctica, esto signi-

19. Universitat de València, “Informe sobre l’oferta docent i les llengües de docència, curs 20242025”, https://www.uv.es/llengues/informes/informeoca24_25.

20. Acord executiu del dia 18 de gener de 2023 sobre els usos lingüístics als estudis de grau, FOU nº 547, https://seu.uib.cat/fou/acord/14748/, véase articulo 3. El Acuerdo se desarrolló con un Protocolo. Véase esta normativa en Dret en Català, https://dretencatala.uib.cat/normativa/.

fica que, en ausencia de un itinerario o línea en catalán que el alumnado pueda elegir (como ocurre en otras universidades), el idioma de impartición de cada asignatura o grupo depende exclusivamente de la decisión individual del profesor o profesora. Este idioma debe constar en la guía docente y no puede modificarse posteriormente, ni siquiera si la mayoría del alumnado lo solicita. Nótese que este sistema exige que los estudiantes se informen previamente sobre el idioma de cada asignatura, algo que no siempre ocurre. La principal dificultad la encuentran los estudiantes de movilidad, aunque en principio reciben esta información con antelación y sus tutores suelen advertirles si el idioma es el catalán.

Este modelo presenta, a mi juicio, tres problemas, que ilustraré con el caso de la UIB:

a) En las asignaturas en las que existen dos o más grupos (todas excepto las asignaturas optativas), no siempre existe un grupo en catalán, lo que impide garantizar que un estudiante pueda cursar el Grado en Derecho en catalán. Del 22,51 % de las asignaturas que se imparten en esta lengua, su distribución entre horarios de mañana y tarde dificulta aún más el acceso del alumnado a ellas ya que no hay continuidad de la oferta docente en catalán. Además, la oferta varía según la isla: hay más asignaturas en catalán en Mallorca que en Eivissa o Menorca.

b) Solo recientemente se ha previsto la posibilidad de que un estudiante solicite el cambio de grupo por motivos lingüísticos,[21] ya sea de catalán a castellano o viceversa. Esta opción está limitada a quienes hayan cursado estudios preuniversitarios en territorios donde el catalán no es lengua oficial y se incorporen por primera vez a la UIB. Sin embargo, este cambio no siempre es viable, ya que no todas las asignaturas cuentan con grupos en ambos idiomas. En tal caso, el profesorado que imparte en catalán debe ofrecer atención personalizada, tutorías periódicas, materiales de apoyo y bibliografía en otras lenguas, traducciones puntuales en clase, traducción de los enunciados de las pruebas de evaluación y cualquier otra medida que facilite el seguimiento de la asignatura. Todo ello implica una carga de trabajo adicional que no recae sobre quienes imparten en castellano o en inglés.

c) Es habitual que se considere problemático que no haya un grupo en castellano para una asignatura determinada, pero no se percibe del mismo modo la ausencia de grupos en catalán, lo que revela un desequilibrio en la percepción institucional del valor de ambas lenguas.

Una segunda peculiaridad es la escasez de materiales docentes en catalán comparables a los manuales tradicionales en castellano. A diferencia de otras ramas del Derecho,[22] en Derecho Internacional Público no existen manuales de referencia en

21. Acord executiu del 18 de gener de 2023 sobre els usos lingüístics als estudis de grau, art. 2.

22. En Derecho internacional privado se ha publicado recientemente un manual colectivo en catalán: FONT SEGURA, Albert (coord.), Lliçons de dret internacional privat, Atelier, 2023. Esto no se ha hecho entre profesores

catalán. Los docentes utilizan materiales propios (presentaciones, esquemas, etc.) y deben recurrir a traducciones oficiales de tratados (como las del Boletín Oficial del Principado de Andorra[23] o del BOE en su versión catalana), y a recursos terminológicos como los del TERMCAT[24] y los recursos sistematizados en el portal Compendium.[25] Según la encuesta realizada a profesores de Derecho Internacional Público, el 80% del profesorado que imparte esta asignatura en catalán dispone de materiales en esta lengua, pero se trata mayoritariamente de recursos elaborados por ellos mismos.

Esta situación puede plantearse como una limitación o bien como una oportunidad para fomentar el plurilingüismo. Los docentes que utilizan materiales en catalán, castellano e inglés promueven el conocimiento de varias lenguas, lo cual es coherente con la naturaleza multilingüe del Derecho Internacional. Sin embargo, tiene un coste: la elección del idioma en que se examinan los estudiantes suele estar condicionada por el idioma de los materiales de estudio. Por tanto, disponer de materiales en catalán incrementa notablemente el número de exámenes escritos en esta lengua.

En este sentido, la tercera particularidad a que quisiera referirme es la evaluación. En la UIB, el alumnado puede examinarse en catalán o en castellano, independientemente del idioma de impartición de la asignatura (salvo en las asignaturas en inglés, donde el examen debe realizarse en esa lengua). En los grupos impartidos en catalán, los estudiantes que tienen dificultades con esta lengua pueden solicitar los enunciados en castellano. Aunque la normativa no distingue entre lenguas, en la práctica esta solicitud solo se produce en relación con el catalán, lo que implica una carga adicional para el profesorado que debe traducir exámenes, casos prácticos o cuestionarios.

Por último, cabe plantearse si se penaliza a los estudiantes por cometer errores lingüísticos en catalán. En principio, los criterios de evaluación deberían ser los mismos para todas las lenguas, y la corrección gramatical y ortográfica debería valorarse del mismo modo. En mi experiencia, el alumnado llega a la Facultad de Derecho, en general, con un buen nivel de catalán, y no ha sido necesario reducir el nivel de exigencia en este aspecto.

---

de Derecho Internacional Público. La autora de este estudio ha publicado recientemente un manual en catalán de Derecho internacional público dirigido a estudiantes de primer y segundo curso CAPELLA I ROIG, Margalida, Introducció al dret internacional públic, Edicions UIB, 2025.

23. Butlletí Oficial del Principat d'Andorra, https://www.bopa.ad.

24. Destacan los diccionarios del TERMCAT como: Diccionari de relacions internacionals, https://www.termcat.cat/ca/diccionaris-en-linia/246; Terminologia dels drets humans, https://www.termcat.cat/ca/diccionaris-en-linia/228 y otras iniciativas como la de la Comissió Catalana d'Ajuda al Refugiat CEAR, Diccionari d'asil, http://www.ccar.cat/wp-content/uploads/2012/03/DiccionaridAsil.pdf.

25. Compendium, https://compendium.cat

4. CONCLUSIONES

Este estudio me ha permitido conocer de primera mano la realidad de otros docentes del ámbito lingüístico catalán/valenciano, así como sistematizar los motivos, objetivos y dificultades que afrontamos quienes impartimos Derecho Internacional Público en catalán.

A modo de observación inicial, destacaría que se trata de una realidad compleja y diversa, en la que coexisten múltiples perspectivas igualmente legítimas y que es necesario sacar a la luz para visualizar esta realidad, probablemente desconocida por el profesorado de otros dominios lingüísticos.

A partir del análisis realizado sobre la docencia de Derecho Internacional Público en catalán, pueden extraerse varias conclusiones relevantes.

En primer lugar, desde una perspectiva general, la universidad en los territorios catalanohablantes —y especialmente la universidad pública— debe garantizar la posibilidad de cursar estudios de Derecho en catalán. Esta garantía no solo responde a la continuidad lógica del sistema educativo preuniversitario, donde el catalán es lengua habitual, sino también a la necesidad de asegurar una formación jurídica completa en esta lengua. Ello incluye el dominio del lenguaje jurídico en catalán y la capacidad del alumnado para desarrollarse profesionalmente en este idioma. Un sistema basado exclusivamente en la libre elección del profesorado puede repercutir negativamente en el desarrollo profesional de los estudiantes de Derecho si no se garantiza un uso equilibrado del catalán y el castellano.

En segundo lugar, la elección del catalán como lengua de impartición puede entenderse como una práctica de normalidad institucional, de coherencia lingüística y de proximidad con el alumnado. Enseñar en catalán no solo facilita una mayor conexión con los estudiantes catalanohablantes, sino que también contribuye a su eficacia profesional futura, al dotarlos de competencias lingüísticas adecuadas para ejercer en un entorno jurídico bilingüe. Sin embargo, la realidad es que el profesorado dispuesto a impartir docencia en catalán no siempre disfruta de las condiciones necesarias para hacerlo con normalidad y con un nivel de esfuerzo equivalente al de quienes la imparten en castellano, ni tampoco con los alicientes previstos para la docencia en inglés.

En tercer lugar, y como reflexión final, las universidades deben velar por que los procesos de internacionalización y movilidad académica, con la consiguiente promoción del inglés como idioma docente, sean compatibles con la preservación y promoción de las lenguas propias. Y dado el bilingüismo asimétrico que existe en el ámbito jurídico y en la docencia del Derecho, las políticas lingüísticas seguidas en otras universidades con las que ha aumentado el uso del catalán (perfil lingüístico de los grupos, perfil lingüístico de las plazas docentes) demuestran que es necesaria una reglamentación institucional de apoyo a la lengua subordinada (el catalán/valenciano), que

además es la lengua propia. Si se deja que el conflicto se resuelva en el libre juego interindividual, siempre se usará el castellano.

En el caso de las universidades del ámbito catalanohablante, todo esto implica garantizar la presencia y el uso normalizado del catalán en los estudios de Derecho, incluida la docencia de Derecho Internacional Público. Enseñar esta disciplina en catalán no solo es posible, sino también coherente con los objetivos formativos y sociales de la universidad. El principal obstáculo actual es la falta de manuales en esta lengua, pero esta carencia se suple sin mayor problema con materiales propios y con recursos en castellano e inglés, lo que, además, fomenta el plurilingüismo. Otro obstáculo es la mayor carga de trabajo que puede conllevar dar clase en catalán, si hay que traducir materiales docentes y exámenes al castellano u ofrecer tutorías y atención personalizada.

Finalmente, la encuesta realizada a profesorado de Derecho Internacional Público revela que la situación del catalán/valenciano en los estudios de Derecho es muy distinta en las universidades catalanas y valencianas respecto a la Universitat de les Illes Balears. Esta diferencia puede explicarse por factores sociolingüísticos, pero también por la aplicación de planes de incremento de la docencia en lengua propia en algunas universidades desde hace más de una década, acompañados de medidas efectivas de selección del profesorado y formación lingüística. Sería conveniente analizar en profundidad el impacto de estas políticas lingüísticas en las distintas facultades de Derecho, con el fin de identificar buenas prácticas y estrategias efectivas. Solo así se podrá evitar que el profesorado que imparte Derecho en catalán se convierta en una figura residual, como lamentablemente empieza a suceder en la UIB.

5. BIBLIOGRAFÍA

ALCÓN SOLER, Eva, “La universidad multilingüe”, Revista de Docencia Universitaria, Vol. 9, núm. 3, 2011, pp. 119-127.

APARICI, Albert y CASTELLÓ, Rafael (dirs.), Els usos lingüístics a les universitats públiques valencianes, Acadèmia Valenciana de la Llengua, 2011.

BALLESTER, María y SEGURA, Lluís, “El règim jurídic de la llengua catalana a les Illes Balears en el quaranta aniversari de l’Estatut d’autonomia”, Revista jurídica de les Illes Balears, núm. 23, 2022.

CAPELLÀ ROIG, Margalida, “Cómo aprenden Derecho los alumnos de la Generación Z en la era del ChatGPT”, Revista Educación y Derecho, núm. 2 (Extraordinario), 2024.

CAPELLÀ ROIG, Margalida, Introducció al dret internacional públic, Edicions UIB, 2025.

FONT SEGURA, Albert (coord.), Lliçons de dret internacional privat, Atelier, 2023.

SIMULACIONES JUDICIALES COMO HERRAMIENTA DIDÁCTICA MULTILINGÜE: RETOS Y OPORTUNIDADES EN LAS AULAS UNIVERSITARIAS

Judicial simulations as a multilingual teaching tool: challenges and opportunities in university classrooms

Maria Esther JORDANA SANTIAGO*
Georgina RODRÍGUEZ MUÑOZ**

Resumen: Las simulaciones judiciales se han consolidado como una estrategia pedagógica innovadora en la enseñanza del Derecho Internacional Público en la Universitat de Girona. Estas prácticas proporcionan un entorno formativo de carácter práctico que favorece la comprensión profunda y la aplicación efectiva de los contenidos disciplinares por parte del estudiantado. En este marco, el multilingüismo en el aula desempeña un papel central, al facilitar la expresión en diversos idiomas y promover tanto la asimilación del conocimiento como el desarrollo de competencias comunicativas en contextos jurídicos. La labor del profesorado resulta igualmente determinante, en tanto que una actitud pedagógica flexible y empática contribuye a la creación de un ambiente de aprendizaje inclusivo y accesible, minimizando las posibles barreras lingüísticas. El presente artículo analiza el diseño, desarrollo y operatividad de las simulaciones judiciales implementadas en la Universitat de Girona, con especial atención al impacto positivo de los entornos multilingües en el proceso educativo. A través del examen de su implementación y de los resultados obtenidos, se ponen de relieve los beneficios sustanciales de esta metodología, tanto en la adquisición de competencias teóricas y prácticas como en el fortalecimiento de habilidades argumentativas y de resolución de conflictos en el ámbito jurídico.

Palabras clave: simulaciones judiciales, multilingüismo, Derecho Internacional Público, innovación docente, Universitat de Girona.

Abstract: Judicial simulations have become an innovative pedagogical strategy in the teaching of Public International Law at the University of Girona. These practices provide a practical learning environment that enhances students' understanding and effective application of disciplinary content. Within this framework, multilingualism in the classroom plays a central role, as it enables expression in various languages and fosters both the assimilation of knowledge and the development of communicative skills in legal contexts. The role of the teaching staff is equally essential, as a flexible and empathetic pedagogical approach contributes to the creation of an inclusive and accessible learning environment, mitigating potential language barriers.

This article analyzes the design, development, and functioning of the judicial simulations implemented at the University of Girona, with particular attention to the positive impact of multilingual environments on the educational process. Through an examination of their implementation and the results obtained, the article highlights the substantial benefits of this methodology, both in the acquisition of theoretical and practical competences and in the strengthening of argumentative and conflict-resolution skills within the legal field.

Keywords: moot court simulations, multilingualism, Public International Law, teaching innovation, University of Girona.

Sumario: 1. INTRODUCCIÓN Y CONTEXTUALIZACIÓN; 2. SIMULACIONES JUDICIALES: ORGANIZACIÓN Y DESARROLLO; 2.1. Primera fase: la cocción del supuesto de hecho; 2.2. Segunda fase: el arranque del curso académico y las sesiones preparatorias; 2.3. Tercera fase: la guindilla final con la celebración de las simulaciones judiciales; 3. RESULTADOS DE APRENDIZAJE Y REFLEXIONES FINALES. 4. BIBLIOGRAFÍA.

* Profesora lectora de Derecho Internacional Público y Relaciones internacionales de la Universitat de Girona (mariaesther.jordana@udg.edu).

** Profesora lectora de Derecho Internacional Público y Relaciones internacionales de la Universitat de Girona (georgina.rodriguez@udg.edu).

1. INTRODUCCIÓN Y CONTEXTUALIZACIÓN

El Derecho Internacional Público, al ocuparse de asuntos complejos como los tratados, la diplomacia, los derechos humanos y los conflictos entre Estados, demanda un enfoque pedagógico que trascienda la mera exposición teórica. En este contexto, el desarrollo de metodologías innovadoras, como las simulaciones judiciales –o moot courts–, puede favorecer una formación más integral y orientada a la implementación práctica del conocimiento.[1] Estas estrategias permiten al estudiantado desarrollar habilidades analíticas, argumentativas y de resolución de conflictos en escenarios que replican situaciones reales. Asimismo, fomentan el pensamiento crítico y la toma de decisiones fundamentadas, aspectos esenciales para el ejercicio profesional en el ámbito internacional.

En las aulas de la Facultad de Derecho de la Universitat de Girona, y por iniciativa de la profesora Maria Esther Jordana Santiago, desde hace aproximadamente una década, la evaluación de la parte práctica de las asignaturas de Derecho Internacional Público del grado en Derecho se lleva a cabo mediante simulaciones judiciales. A lo largo de estos años, dichas simulaciones se han perfeccionado de manera progresiva, incorporando mejoras fundamentadas en la retroalimentación proporcionada por el estudiantado. Esta metodología ha sido valorada muy positivamente, en tanto que la inclusión de simulaciones judiciales en el plan de estudios del grado en Derecho no era, hasta hace relativamente poco tiempo, una práctica habitual.

La evaluación de una parte de la calificación final de la asignatura a través de simulaciones judiciales constituye, por sí misma, una actividad de innovación docente, ya que los métodos tradicionales o clásicos de evaluación y aprendizaje no suelen contemplar esta práctica. Sin embargo, este artículo, además de ocuparse de los desafíos

1. Diversas universidades españolas han incorporado simulaciones judiciales o moot courts como herramienta pedagógica en la enseñanza del Derecho Internacional Público. Para un estudio detallado y análisis crítico sobre el desarrollo y aplicación de estas actividades, véanse, entre otros: ZAMBRANO GONZÁLEZ, Karla, "Nuevas experiencias en Derecho internacional público: el Moot Court digital como una aproximación a los juicios telemáticos", en REDINE (Red de Investigación e Innovación Educativa), Edunovatic 2020. Conference Proceedings: 5th Virtual International Conference on Education, Innovation and ICT, December 10-11, 2020, 1ª ed, Madrid, Adaya Press, 2020, pp. 939-942; PASCUAL-VIVES, Francisco, ARAGONÉS MOLINA, Laura Esperanza, GONZÁLEZ SERRANO, Andrés, RODRÍGUEZ PATARROYO, Juliana Carolina, "La simulación de juicios (Moot Court) como estrategia transformadora de los procesos de enseñanza-aprendizaje en Derecho Internacional de los Derechos Humanos", en GUTIÉRREZ CASTILLO, Víctor Luis (coord.), Innovación docente y renovación pedagógica en Derecho Internacional y Relaciones Internacionales: el impacto de la investigación en la docencia, 1.ª ed., Granada, Comares, 2021, pp. 125-144; VÁZQUEZ SERRANO, Irene, "Moot court en el aula: un proyecto de gamificación docente en derecho internacional", en CARRASCOSA GONZÁLEZ, Javier, CEBRIÁN SALVAT, María Asunción, LORENTE MARTÍNEZ, Isabel (coords.). Innovación Docente. La enseñanza del Derecho con casos y sentencias, 1ª ed, Murcia, Rapid Centro Color S.L., 2022, pp. 153-162; ; SOLER GARCÍA, Carolina, et al., "Los juicios simulados o "Moot Court" como metodología docente en Derecho Internacional Público", en SATORRE CUERDA, Rosana, El profesorado, eje fundamental de la transformación de la docencia universitaria, 1ª ed, Barcelona, Octaedro, 2022, pp. 162-171; MARTINÓN QUINTEIRO, Ruth, "Los simulacros de litigio para la enseñanza práctica del derecho internacional público" en GUTIÉRREZ CASTILLO, Víctor Luis (coord.), La aplicación del learning by doing y la ludificación en la enseñanza-aprendizaje del derecho internacional, 1ª ed, Madrid, Dykinson, 2022, pp. 49-66.

que esta metodología plantea, busca exponer los retos y beneficios adicionales que representa en un entorno multilingüe. Este último aspecto cobra especial relevancia, ya que constituye uno de los tres pilares de las I Jornadas AEPDIRI sobre innovación docente, en cuyo marco se inscribe el presente estudio.

En consecuencia, esta obra tiene por finalidad exponer una experiencia docente llevada a cabo en las aulas universitarias de la Universitat de Girona, con el propósito de contribuir a la reflexión pedagógica en torno a la implementación de prácticas inclusivas en contextos caracterizados por el multilingüismo. Lejos de aspirar a un análisis exhaustivo de la metodología aplicada, se ofrece aquí una aproximación de carácter vivencial que pueda resultar de interés y utilidad para otros profesionales del ámbito de la educación superior.

Partiendo del convencimiento de que no resulta pertinente segregar al estudiantado en función de la lengua que utilice con mayor frecuencia en el entorno universitario, sino que, por el contrario, se debe propiciar su integración y participación conjunta en una única dinámica formativa, se ha optado por un modelo que privilegia el principio de unidad de actividad.[2] La finalidad última de esta propuesta reside en favorecer un clima armónico en el aula, en el que cada estudiante pueda expresarse libremente en la lengua de su elección, dentro de un marco pedagógico fundamentado en la convivencia, la inclusión y el respeto mutuo. Por consiguiente, se expondrá la metodología utilizada en el desarrollo de las simulaciones judiciales, acompañada de un análisis de los desafíos que este proceso conlleva y del rol que debe desempeñar el profesorado en cada una de sus fases. Estas abarcan desde la elaboración del caso y las sesiones preparatorias hasta la ejecución de las simulaciones judiciales.

La Universitat de Girona se encuentra ubicada en Catalunya, donde, en virtud del artículo 6 del Estatut d'Autonomia de Catalunya,[3] coexisten dos lenguas oficiales: el cata-

2. Sobre las implicaciones pedagógicas, institucionales y sociales de la integración multilingüe en el entorno universitario, y los riesgos derivados de una organización segregada por lenguas, véase: VIHAR TRILHO, Xabier, "La consagració de la universitat bilingüe o les bases jurídiques per a una normalització de les llengües pròpies de les comunitats autònomes en l'ensenyament universitari", Revista de Llengua i Dret, vol. 14, 2003; FERRÉS, María Jesús, "Cap a un model català de multilingüisme a les universitats", en ARMENGOL, Lourdes, COTS, Josep M., LLURDA, Enric. y MANCHO-BARÉS, Guzmán (eds.), Universitats internacionals i plurilingües? Entre les polítiques i les pràctiques a les universitats de Catalunya, 1ª ed., Edicions i Publicacions de la Universitat de Lleida, Lleida, 2013, pp. 25-30; VILA, F. Xavier y BRETXA, Vanessa (coords.), Language Policy in Higher Education: The Case of Medium-Sized Languages, 1.ª ed., Bristol, Multilingual Matters, 2015. Para un análisis detallado sobre las implicaciones de las políticas lingüísticas inclusivas en la educación superior y los riesgos asociados a la segregación lingüística en entornos universitarios en el sistema universitario catalán véase el capítulo 7.

3. Artículo 6.2 del Estatut d'Autonomia de Catalunya: "2. El català és la llengua oficial de Catalunya. També ho és el castellà, que és la llengua oficial de l'Estat espanyol. Totes les persones tenen el dret d'utilitzar les dues llengües oficials i els ciutadans de Catalunya tenen el dret i el deure de conèixerles. Els poders públics de Catalunya han d'establir les mesures necessàries per a facilitar l'exercici d'aquests drets i el compliment d'aquest deure. D'acord amb el que disposa l'article 32, no hi pot haver discriminació per l'ús de qualsevol de les dues llengües". Este apartado es constitucional interpretado en los términos establecidos por el FJ 14.b de la STC 31/2010, de 28 de junio y por el FJ 6 de la STC 137/2010, de 16 dediciembre.

lán y el castellano. En este contexto plurilingüe, el proceso de internacionalización del ámbito universitario ha favorecido la incorporación progresiva del inglés como lengua adicional en diversas actividades académicas.[4] Como ejemplo de esta evolución, desde el curso académico 2018-2019, la Facultat de Dret de la Universitat de Girona ofrece un programa de 30 créditos ECTS impartido íntegramente en lengua inglesa durante el primer semestre (de septiembre a enero). Este programa está dirigido al estudiantado de Derecho, Criminología o Ciencias Políticas que deseen ampliar su formación en un entorno académico multilingüe e internacional. No obstante, la oferta de asignaturas impartidas en inglés se concentra mayoritariamente en materias de carácter optativo. Aun así, dicha oferta se incrementa de forma gradual cada año, en consonancia con los objetivos estratégicos de internacionalización de la institución.

Por ende, las asignaturas de carácter obligatorio, como Derecho Internacional Público, siguen impartiéndose exclusivamente en catalán y castellano. En el Grado en Derecho de la Universitat de Girona, la enseñanza de esta disciplina se estructura en dos asignaturas: "Derecho Internacional Público I", impartida durante el primer semestre del segundo curso, y "Derecho Internacional Público II", que se ofrece en el primer semestre del tercer curso del grado. En este marco, la distribución lingüística de los grupos varía en función del horario, siempre ofreciéndose en ambas lenguas. A saber, el grupo de "Derecho Internacional Público I" en horario matutino puede impartirse en catalán, mientras que el grupo vespertino se ofrece en castellano, o viceversa. En consecuencia, el profesorado debe impartir la docencia en la lengua asignada a cada grupo y contemplada en la ficha oficial de la asignatura, asegurando en todo caso la disponibilidad de la asignatura en ambas lenguas oficiales.

Aunque la mayoría del estudiantado dispone de competencias en ambas lenguas oficiales, resulta evidente que, debido a factores vinculados al entorno familiar o al origen sociolingüístico, algunos y algunas estudiantes pueden experimentar una mayor comodidad al utilizar una lengua específica. Esta circunstancia puede dar lugar a situaciones en las que el horario lectivo que mejor se adapta a sus necesidades —ya sea por motivos laborales u otras circunstancias personales— no coincida con la lengua en la que preferirían recibir la docencia. En este contexto, es frecuente que, aun cuando la docencia se imparta en una lengua determinada, el alumnado opte por emplear aquella en la que se siente más competente o con mayor facilidad de expresión al formular preguntas o al participar en actividades de carácter práctico. De este modo, en una clase impartida en castellano, un estudiante puede preferir intervenir en catalán, y viceversa. Este fenómeno, ampliamente generalizado entre el alumnado, constituye una manifestación de la flexibilidad lingüística que caracteriza a la Universitat de Girona y, en términos más amplios, al entorno académico catalán.

4. En la Universitat de Girona, la lengua habitual de enseñanza es el catalán. No obstante, el profesorado tiene el derecho, y en determinados casos la obligación, de utilizar también el castellano, excepto cuando la asignatura se imparte oficialmente en inglés. Véase: Artículo 4 i 4bis dels Estatuts de la Universitat de Girona; Reglament d'ús de les llengües a la Universitat de Girona (2021) Criteris de la Universitat de Girona sobre els usos lingüístics de la docència, els exàmens i altres activitats d'avaluació. Universitat de Girona, Estatuts de la Universitat de Girona,

Más allá de las eventuales traducciones que el profesorado pueda realizar para facilitar la comprensión del estudiantado de intercambio, la coexistencia lingüística no suele representar un obstáculo relevante para el desarrollo de las clases teóricas. No obstante, dicha situación sí plantea determinados desafíos en la ejecución de actividades prácticas en el contexto de la evaluación continua, especialmente en lo que respecta a la realización de simulaciones judiciales.

En atención a lo expuesto previamente, el presente capítulo se estructura siguiendo un orden cronológico que describe detalladamente el desarrollo de las simulaciones judiciales, las cuales comprenden tres etapas principales: en primer lugar, la elaboración del supuesto de hecho; en segundo lugar, el inicio del curso académico y las sesiones preparatorias; y, finalmente, la culminación mediante la celebración de las simulaciones judiciales. Cabe destacar que el análisis no se limitará a incorporar un epígrafe o subapartado aislado con consideraciones generales sobre el multilingüismo y los desafíos que este plantea en términos generales. Por el contrario, se tratarán de manera específica y profunda los beneficios y retos que el entorno plurilingüe implica en cada una de estas etapas, enfatizando su relevancia y las contribuciones concretas que aporta al desarrollo académico y pedagógico en el contexto de la Universitat de Girona. Finalmente, se concluirá con una reflexión sobre la importancia de la innovación docente como herramienta clave para afrontar los desafíos pedagógicos del presente, promoviendo una enseñanza más dinámica y adaptada a las necesidades del alumnado en un contexto globalizado, sin dejar de lado el respeto a las lenguas propias de los territorios, especialmente el catalán, como elemento esencial para la preservación y fortalecimiento de la identidad lingüística y cultural de Catalunya.

2. SIMULACIONES JUDICIALES: ORGANIZACIÓN Y DESARROLLO

2.1. Primera fase: la cocción del supuesto de hecho

Durante los meses estivales, una vez concluye el período de exámenes correspondiente al segundo semestre y las aulas universitarias permanecen desocupadas, da inicio el ciclo de preparación de las simulaciones judiciales. En esta fase, el profesorado del área encargado de impartir docencia en las asignaturas de Derecho Internacional Público para el curso académico siguiente comienza de manera conjunta el diseño de los dos casos prácticos que serán desarrollados durante el pr ximo año académico, los cuales suelen tener una extensión aproximada de quince páginas.

Con el propósito de captar el interés del estudiantado, es habitual seleccionar cuestiones de actualidad como fuente de inspiración para la elaboración de los supuestos de hecho. Si bien resulta cierto que, al evocar situaciones recientes o acontecidas en un período pr ximo, dichos supuestos pueden suscitar mayor atención entre los estudiantes, también existe el riesgo de que algunos los conozcan únicamente de manera superficial. Esta circunstancia puede, sin embargo, incentivar una mayor implicación por parte del estudiantado para mantenerse informado y seguir con rigor las noticias

de actualidad, en contraste con la tendencia —aunque minoritaria— de ciertos estudiantes a basar su formación informativa en perfiles de redes sociales cuya fiabilidad resulta cuestionable.

No obstante, y en consideración a la materia que se observa en cada asignatura, la dificultad y complejidad de los casos prácticos se ajusta al nivel académico correspondiente. En la asignatura "Derecho Internacional Público I", orientada al estudio de los aspectos generales de esta disciplina, los supuestos de hecho suelen presentar una menor complejidad. Sin ánimo de exhaustividad, algunos de los temas trabajados con el alumnado de segundo curso han sido la creación de nuevos estados, la celebración de referéndums unilaterales y la protección de los derechos humanos. Además, dado que se trata de estudiantes de segundo curso y que es su primera experiencia con simulaciones judiciales, resulta también un desafío adicional la comprensión del funcionamiento y dinámica de estas actividades.

Sin embargo, la complejidad y dificultad del caso práctico que los estudiantes de tercero deben resolver en las simulaciones judiciales de "Derecho Internacional Público II" es generalmente mayor. En primer lugar, debido a que los estudiantes ya tienen un conocimiento previo sobre el funcionamiento y desarrollo de las simulaciones, y cuentan con una mayor madurez intelectual al encontrarse en su tercer curso del Grado en Derecho. En segundo lugar, esto se debe a que la materia impartida en esta asignatura posee un carácter especializado. A saber, algunos de los casos trabajados con los estudiantes de tercero han versado sobre refugiados, derecho a la igualdad, acuíferos transfronterizos, protección diplomática, abatimiento de aviaciones civiles, filtraciones de secretos de estado o ciberataques.

A modo ilustrativo, para el curso académico 2024-2025, el caso práctico correspondiente a las simulaciones judiciales de la asignatura "Derecho Internacional Público II" se centró en temas relacionados con el uso de la fuerza armada y la delimitación de la plataforma continental, tomando como referencia el fallo de la Corte Internacional de Justicia sobre la delimitación de la plataforma continental entre Nicaragua y Colombia, emitido en julio de 2023.[5] En este sentido, las cuestiones de actualidad se emplean exclusivamente como fuente de inspiración, adoptando nombres ficticios y recreando contextos históricos análogos, con el objetivo de introducir al estudiantado en el caso de manera adecuada y pedagógica.

Para el curso académico 2025-2026, es probable que el caso de las Islas Chagos sirva como fuente de inspiración, dado que su reciente reconocimiento por parte del Reino Unido como parte integrante de la soberanía de Mauricio ha renovado su actualidad y relevancia.[6] Este asunto fue objeto de una opinión consultiva emitida por la Corte In-

5. Question of the Delimitation of the Continental Shelf between Nicaragua and Colombia beyond 200 nautical miles from the Nicaraguan Coast (Nicaragua v. Colombia), 2023, ICJ, rep. 2023, p. 413.

6. El Reino Unido anunció oficialmente a comienzos de octubre de 2024 su decisión de reconocer la soberanía de la República de Mauricio sobre el archipiélago de Chagos, con lo cual dio inicio al proceso de transferencia de

ternacional de Justicia en febrero de 2019, en la cual se estableció que la separación de las Islas Chagos del territorio mauriciano no se llevó a cabo conforme al derecho a la autodeterminación, y que, en consecuencia, el proceso de descolonización de Mauricio no se completó de manera legal.[7] Asimismo, se incluye como lectura recomendada la obra.[8] *L'última colònia* , de Philippe Sands, que profundiza en este caso y en otros relevantes tratados ante la Corte Internacional de Justicia. Dicha obra constituye una herramienta pedagógica valiosa para facilitar la comprensión por parte del estudiantado sobre la importancia y el alcance de la justicia internacional, la cual suele ser percibida como una disciplina compleja e inalcanzable.

Una vez finalizada la redacción de los hechos y transcurrido el mes de agosto, periodo durante el cual el caso se somete a un proceso de reposo y maduración, se lleva a cabo una revisión final y un perfeccionamiento de los textos a comienzos de septiembre. Este procedimiento garantiza que el caso esté completamente preparado para su implementación al inicio del curso académico, que habitualmente tiene lugar a mediados de dicho mes. En este contexto, el multilingüismo desempeña un papel esencial, no solo por la diversidad lingüística inherente al entorno académico, sino también por la variedad de idiomas en los que se presentan los documentos disponibles para el estudiantado. De manera particular, el enfoque bilingüe se manifiesta de forma clara y sistemática en la redacción del supuesto de hecho, el cual se elabora simultáneamente en catalán y castellano.

Esta práctica no solo garantiza la accesibilidad y comprensión del material para un amplio espectro de estudiantes, sino que también refleja y promueve la realidad plurilingüe de la Universitat de Girona y, en general, del contexto sociolingüístico catalán. Además, esta aproximación bilingüe contribuye a preparar al estudiantado para desenvolverse eficazmente en entornos profesionales donde el manejo de múltiples lenguas es cada vez más valorado.

2.2. Segunda fase: el arranque del curso académico y las sesiones preparatorias

Con el inicio del curso académico, se realizan las presentaciones correspondientes a las asignaturas, ocasión en la cual se explica detalladamente el funcionamiento de las simu-

dicho territorio. Esta declaración representó un punto de inflexión histórico en una disputa de más de medio siglo, originada en 1965 cuando el Reino Unido separó las islas del territorio mauriciano poco antes de concederle la independencia en 1968.

7. En consecuencia, la Corte determinó que el Reino Unido tiene la obligación de poner fin a su administración del archipiélago de Chagos lo antes posible, permitiendo que Mauricio complete su proceso de descolonización de manera legítima. Véase: PIGRAU I SOLÉ, Antoni, "La descolonización de Mauricio y el asunto de las Islas Chagos ante la Corte Internacional de Justicia", en SOROETA LICERAS, Juan (dir.) y ALONSO MOREDA, Nicolás (ed. lit.), Anuario de los Cursos de Derechos Humanos de Donostia-San Sebastián. Vol. XXI. Tirant lo Blanch, 2021, pp. 233-285.

8. SANDS, Philippe, L'última colonia, Barcelona, Anagrama, 2023.

laciones judiciales. En esa misma jornada, el estudiantado recibe el caso práctico junto con todo el material necesario para su análisis y preparación. Entre estos recursos, destacan tanto la documentación normativa como los materiales complementarios.

En lo referente a la parte normativa, el Área de Derecho Internacional Público y Relaciones Internacionales ha elaborado un documento titulado "Reglas de la Simulación" de Derecho Internacional Público, que consta de veintiocho artículos mediante los cuales se regula de manera exhaustiva el desarrollo de las simulaciones judiciales. Este reglamento debe ser observado en todo momento por el alumnado. En dicho documento se abordan principalmente aspectos procedimentales y formales, tales como los requisitos para la redacción de los escritos de demanda y contrademanda; las normas relativas al plagio; y otros aspectos vinculados al desarrollo de las simulaciones, como la duración de cada intervención, las pautas para la comunicación entre los grupos, la prohibición del uso de dispositivos electrónicos durante las sesiones judiciales, entre otros.

En lo que respecta a la parte complementaria, esta incluye recursos adicionales destinados a la preparación del caso, los cuales varían anualmente para ajustarse a las cuestiones jurídicas relevantes y controvertidas que se plantean en cada supuesto. Habitualmente, dicho material abarca tratados internacionales de pertinencia para el asunto tratado, jurisprudencia de la Corte Internacional de Justicia, informes de la Comisión de Derecho Internacional, resoluciones de la Asamblea General y del Consejo de Seguridad de las Naciones Unidas, así como artículos doctrinales especializados. De esta manera, el estudiantado se familiariza con la jurisprudencia y los textos internacionales fundamentales para el análisis del caso. Estos documentos constituyen, como mínimo, el *corpus* normativo y doctrinal que deben conocer y trabajar, si bien se les anima a ampliar su conocimiento con toda la información adicional que consideren pertinente.

En el mismo día de la preparación de la asignatura, los estudiantes se constituyen formalmente en grupos de cuatro personas, conforme a su propia elección. Durante esta jornada, el estudiantado también debe elaborar en el aula su propia normativa de funcionamiento, la cual consiste en completar un documento que incluye los nombres de los integrantes del grupo, la distribución de las tareas a desarrollar y las posibles sanciones o métodos de resolución en caso de conflictos internos. En el eventual caso de que surja un conflicto dentro del grupo, será responsabilidad de los y las integrantes aplicar su propia normativa. No obstante, en situaciones excepcionales, será el profesor quien intervenga y aplique la normativa previamente establecida para tales casos. De esta manera, el estudiantado se compromete a seguir un plan de trabajo que debe cumplir a lo largo del desarrollo de las simulaciones.

Una vez presentada la asignatura y la situación fáctica sobre la cual el estudiantado debe trabajar a lo largo del semestre, los estudiantes pueden consultar en el *Moodle* el caso práctico para su lectura y estudio, disponiendo de prácticamente un mes para ello. Es importante señalar que no se trata de una práctica aislada que tiene lugar

únicamente el día del juicio, sino de un proceso de aprendizaje que se desarrolla de manera paralela al avance teórico de la asignatura, con dos sesiones dedicadas a su preparación. Esta metodología ha sido valorada de manera ampliamente positiva por el estudiantado, que ha destacado su importancia en su formación académica.

Así, transcurridas aproximadamente cuatro o cinco semanas desde el inicio del curso, da comienzo la primera de las dos sesiones preparatorias de las simulaciones judiciales. Dichas sesiones, con una duración aproximada de una hora, se llevan a cabo con grupos reducidos, dividiendo a la clase según los roles de demandante o demandado. De este modo, mientras que los grupos generales comprenden entre 60 y 100 estudiantes, los grupos reducidos incluyen entre 30 y 50 personas participantes.

El objetivo de esta organización es brindar una atención más personalizada a los grupos, facilitando así la concentración en los hechos y argumentos jurídicos que resultan más pertinentes para la defensa de cada uno. De este modo, en una misma jornada se llevan a cabo dos sesiones diferenciadas: una primera dirigida a todos los grupos a quienes se ha asignado el rol de parte demandante, y una segunda destinada a los grupos que desempeñan el rol de parte demandada. Esta estructura contribuye a optimizar el aprendizaje y la participación activa del estudiantado.

La primera de las sesiones preparatorias se destina al análisis detallado de los hechos, mientras que la segunda se centra en la elaboración y discusión de los argumentos jurídicos. Para la primera sesión, orientada al análisis fáctico, el estudiantado deberá asistir habiendo leído y trabajado previamente el caso, así como realizado una preselección de los hechos que consideren más favorables en función del rol que se les ha asignado representar. De entre los grupos presentes, se seleccionarán aproximadamente seis para que expongan sus conclusiones en la pizarra, la cual estará organizada en seis columnas. Cada grupo tendrá la responsabilidad de plasmar de manera esquemática los hechos previamente seleccionados. Paralelamente, el resto de los grupos llevará a cabo la misma actividad de forma individual, utilizando para ello una hoja en blanco. Esta dinámica busca promover un análisis comparativo y una participación activa de todo el estudiantado.

Una vez que los grupos designados hayan completado el ejercicio en la pizarra, el profesorado procede a realizar una preselección de los hechos que se repitan con mayor frecuencia en las diferentes columnas. Seguidamente, se analiza cada hecho de manera individual, promoviendo la interacción entre el estudiantado y fomentando el debate respecto a la relevancia y pertinencia de cada uno. En este contexto, la dinámica en grupos reducidos favorece una participación más directa, activa y enriquecedora, contribuyendo así a un aprendizaje más profundo y colaborativo.

Al concluir la sesión, cada grupo deberá subir a la plataforma *Moodle* un documento que incluya los hechos preseleccionados y trabajados durante el aula, con el prop - sito de evidenciar el seguimiento y desarrollo de la actividad. Asimismo, este documento constituirá un recurso fundamental para la preparación de la segunda sesión

práctica, centrada en el análisis y desarrollo de los argumentos jurídicos. Dicha segunda sesión se llevará a cabo aproximadamente entre dos y tres semanas después, dependiendo del calendario académico, y para ella el estudiantado deberá presentarse habiendo complementado los hechos seleccionados con argumentos jurídicos sólidos que respalden su defensa.

En la segunda sesión práctica se replica la dinámica empleada en la sesión anterior: se seleccionan seis grupos para exponer en la pizarra, organizada en seis columnas, debiendo elaborar un listado esquemático de los argumentos jurídicos que consideran más favorables para su posición. A continuación, el profesorado procede a seleccionar los argumentos más recurrentes y promueve un debate interactivo con el estudiantado. Al finalizar la sesión, los grupos deben entregar un documento que recoja los argumentos jurídicos seleccionados y discutidos. Esta última sesión adquiere una relevancia fundamental, ya que permite al estudiantado profundizar en el análisis jurídico del caso y participar en un debate crítico, facilitando la exploración de aspectos específicos que evidencian un conocimiento detallado, riguroso y preciso del mismo.

Además, esta constituye la última sesión preparatoria antes de la presentación de la demanda y la contrademanda. En este punto, el alumnado se encuentra en la fase inicial de redacción de dichos documentos y busca consolidar con claridad sus principales argumentos y puntos fuertes. Al finalizar la sesión, muchos grupos optan por permanecer en el aula para plantear consultas más específicas o discutir cuestiones jurídicas que han identificado, con el objetivo de obtener una ventaja estratégica y evitar que sus compañeros escuchen sus planteamientos. Asimismo, a lo largo de las dos semanas que transcurren entre la segunda sesión preparatoria y la entrega del escrito, algunos grupos solicitan tutorías individuales con el fin de resolver dudas adicionales, perfeccionar sus argumentos y recibir orientación más detallada en la construcción de su estrategia jurídica.

Habiendo expuesto el funcionamiento de las sesiones preparatorias para las simulaciones judiciales, resulta pertinente realizar algunas reflexiones en torno a los beneficios que este modelo aporta al entorno multilingüe en el que se desarrolla en la Universitat de Girona, haciendo un énfasis especial en el papel central del multilingüismo en dicho proceso.

Durante ambas sesiones, el estudiantado dispone de la libertad de comunicarse con el profesorado en el idioma en el que se sientan más cómodas y cómodos —ya sea catalán, castellano, inglés u otra lengua que dominen— siempre que el profesorado pueda comprenderlo. Este enfoque multilingüe constituye un elemento fundamental para fomentar un entorno inclusivo, pues facilita que el estudiantado se exprese con mayor claridad y confianza. La posibilidad de utilizar la lengua preferida no solo mejora la comprensión del contenido y la calidad de la interacción académica, sino que también promueve el respeto y la valoración de la diversidad lingüística. En consecuencia, se propicia un aprendizaje más efectivo, personalizado e inclusivo, acorde con la realidad plurilingüe del contexto universitario y social en Catalunya.

El multilingüismo se manifiesta asimismo en la documentación que se pone a disposición del estudiantado, la cual está disponible en diversos idiomas. Por ejemplo, la parte normativa de las simulaciones se presenta en catalán y castellano, garantizando así un acceso equitativo y adecuado a todas las personas participantes. En cuanto al material complementario, este se proporciona generalmente en su idioma original, que suele ser el inglés o el castellano. Aunque las asignaturas se imparten principalmente en catalán o castellano, la inclusión estratégica de recursos en inglés responde a la intención de fomentar una formación multilingüe que enriquezca la experiencia educativa y amplíe las competencias lingüísticas del estudiantado en un entorno académico cada vez más globalizado.

Finalmente, es importante destacar que, a pesar de que la asignatura se imparte en un idioma determinado, se permite al estudiantado redactar sus escritos en la lengua en la que se sientan más cómodas y cómodos. Esta práctica evidencia la riqueza del multilingüismo y respeta la diversidad lingüística, posibilitando que cada grupo utilice la lengua que mejor se ajuste a sus necesidades comunicativas. No obstante, cada escrito debe elaborarse en un único idioma para preservar la coherencia y la claridad. En ocasiones, dentro de un mismo grupo, algunas personas prefieren redactar en catalán, mientras que otras optan por el castellano; esta flexibilidad se admite en el marco de las simulaciones, siempre que se respeten los criterios formales y las directrices establecidas para la presentación de los escritos de demanda y contrademanda. En este sentido, se exige que todos los documentos cumplan con las normas académicas vigentes, incluyendo el uso de un vocabulario jurídico preciso y formal, así como una estructuración clara y coherente de los argumentos. Asimismo, es esencial que los escritos reflejen una argumentación sólida y consistente, acorde con los estándares académicos y profesionales necesarios para el correcto ejercicio del Derecho.

2.3. Tercera fase: la guindilla final con la celebración de las simulaciones judiciales

Durante las dos semanas posteriores a la presentación de los escritos de demanda o contrademanda, se desarrollan los juicios simulados ante la Corte Internacional de Justicia. Habitualmente, las profesoras responsables de impartir docencia las asignaturas de Derecho Internacional Público asumen el papel de juez en estas simulaciones. En este contexto, la Dra. Maria Esther Jordana, impulsora del proyecto desde su incorporación a la Universitat de Girona, junto con el resto del profesorado implicado en la asignatura —incluida la autora del presente texto, en colaboración con ella—, desempeñan las funciones jurisdiccionales en dichas simulaciones.

Cada juicio oral se estructura en las siguientes fases: presentación de la demanda por parte de la parte demandante (5 minutos), respuesta a la demanda por parte de la contraparte (5 minutos), primer turno de réplica y dúplica (4 minutos) y segundo turno de réplica y dúplica (4 minutos). Es relevante señalar que la participación de todas las estudiantes y los estudiantes en la exposición de las alegaciones orales es

obligatoria, lo cual posibilita la obtención de una calificación individual que complementa la evaluación grupal. Durante el desarrollo de las simulaciones, se espera que cada participante intervenga activamente y responda a preguntas formuladas con el propósito de evaluar su desempeño individual. Aunque el trabajo se realice en grupo, estas intervenciones permiten determinar de manera precisa el nivel de preparación y conocimiento de cada persona, lo que se refleja en su evaluación final.

La calificación individual de cada estudiante se determina a partir del promedio entre la nota obtenida en la fase oral y la calificación grupal. Esta última se establece mediante la evaluación de los escritos presentados y una valoración global del desempeño del equipo, que incorpora un proceso de autoevaluación. En este procedimiento, el profesorado asigna una puntuación máxima de 40 puntos a cada grupo compuesto por cuatro integrantes, ajustándose dicha puntuación en situaciones excepcionales cuando el número de miembros varía.

Posteriormente, corresponde a los integrantes de cada grupo distribuir internamente esta puntuación, atendiendo al esfuerzo y la dedicación demostrados por cada persona en esta parte práctica de la asignatura. Por ejemplo, si un grupo obtiene una puntuación total de 40 puntos y los miembros consideran que las contribuciones han sido equitativas, cada uno recibirá 10 puntos, sumando un total de 40 (10+10+10+10). Sin embargo, en caso de que se identifiquen diferencias en la participación, los puntos deberán repartirse de manera proporcional conforme a la valoración consensuada de las aportaciones individuales. Es fundamental destacar que la puntuación asignada corresponde al grupo en su conjunto, y la distribución individual de los puntos no determina de manera automática la calificación final otorgada por el profesorado. El profesorado mantiene la facultad exclusiva para fijar la calificación individual, pudiendo, cuando lo considere pertinente, ajustar la puntuación de algún estudiante en función de su desempeño particular dentro del grupo.

Las simulaciones culminan con una fase final en la que compiten los equipos mejor valorados de cada clase. En esta instancia, el rol de jueces lo desempeñan profesionales y docentes de reconocido prestigio, invitados especialmente para esta ocasión, gracias al financiamiento proporcionado por el Deganat de la Facultat de Dret. La sesión final se realiza fuera del horario lectivo, usualmente en la franja del mediodía, y está abierta a toda la comunidad universitaria de la Facultat de Dret, que puede asistir como público.

El equipo ganador de la simulación es seleccionado por el jurado en función de criterios previamente establecidos, que incluyen el conocimiento profundo de la materia, la claridad y coherencia expositiva de los argumentos, el respeto riguroso a los tiempos asignados, el cumplimiento estricto de las formalidades procesales y la solidez de las argumentaciones presentadas, especialmente durante los turnos de réplica o dúplica. Además, el público presente tiene la responsabilidad de otorgar dos menciones especiales: mejor grupo finalista y mejor jurista a nivel individual.

Con la realización de la simulación final, se clausura el ciclo de simulaciones judiciales correspondiente al curso académico. A lo largo de este proceso, el estudiantado ha fortalecido significativamente sus competencias en Derecho Internacional Público, demostrando un dominio riguroso y aplicado de la materia. Este progreso se refleja tanto en los resultados obtenidos en las evaluaciones finales de la asignatura como en la valoración positiva expresada en las encuestas anónimas de satisfacción docente. De este modo, las simulaciones judiciales se consolidan exitosamente como una estrategia innovadora de enseñanza, que favorece la aplicación práctica del conocimiento teórico y contribuye al desarrollo integral del estudiantado.

Como conclusión, la implementación de las simulaciones judiciales en un entorno multilingüe, tal como se desarrolla en la Universitat de Girona, presenta una serie de ventajas pedagógicas y formativas significativas. La libertad que se otorga al estudiantado para expresarse en el idioma en el que se sientan más cómodas y cómodos potencia no solo la claridad y seguridad en sus intervenciones, sino que también fomenta un espacio inclusivo y respetuoso de la diversidad lingüística, un aspecto esencial en contextos académicos y profesionales cada vez más globalizados.

Resulta igualmente fundamental destacar la importancia de evitar cualquier forma de segregación lingüística dentro del aula. Promover un ambiente en el que se reconozca y valore la pluralidad de lenguas contribuye a la cohesión del grupo y previene la exclusión de quienes se comunican en idiomas minoritarios o menos dominantes. Este principio de no segregación fortalece el sentido de pertenencia y equidad entre el estudiantado, elementos imprescindibles para un aprendizaje efectivo y una convivencia académica saludable.

No obstante, esta flexibilidad conlleva retos inherentes, especialmente en la conformación de grupos con preferencias lingüísticas diversas y en la gestión del estrés que provoca la simulación de situaciones formales y de alta exigencia, como las que tienen lugar en el Aula de Práctica Jurídica. En este marco, el rol del profesorado es fundamental, ya que requiere una capacidad de adaptación rápida y una gestión ágil de las transiciones entre idiomas para garantizar una comunicación efectiva y un ambiente de confianza.

Este enfoque multilingüe no solo promueve la inclusión y la equidad, sino que también permite una evaluación más precisa de las competencias individuales, al minimizar el impacto que el estrés lingüístico podría generar en el desempeño académico. Así, el multilingüismo en las simulaciones judiciales se configura como un recurso pedagógico valioso que enriquece la experiencia educativa, fortalece las habilidades comunicativas en diversos idiomas y prepara al estudiantado para desenvolverse con competencia en escenarios jurídicos internacionales, donde la diversidad lingüística es una realidad constante y un activo indispensable.

3. RESULTADOS DE APRENDIZAJE Y REFLEXIONES FINALES

Las simulaciones judiciales han demostrado ser una herramienta pedagógica esencial para el logro de los objetivos formativos en la disciplina del Derecho Internacional Público. A lo largo de su implementación, el equipo docente ha constatado una mejora sustancial en los resultados académicos globales de las asignaturas involucradas. Aunque algunos estudiantes han manifestado inquietudes relacionadas con la carga de trabajo durante el semestre, la realización del juicio oral se ha revelado como un factor decisivo en el desarrollo de competencias académicas avanzadas, dado que exige un dominio profundo del marco teórico y conceptual propio del Derecho Internacional Público.

Paralelamente, se ha evidenciado un incremento significativo en la capacidad investigadora del estudiantado, así como un mayor interés y compromiso con el contenido de la simulación, reflejado en una mayor asistencia y participación en las clases teóricas. Los y las estudiantes valoran positivamente la oportunidad de aplicar, en un contexto práctico, los conocimientos adquiridos en el aula, lo que favorece una conexión directa entre teoría y práctica profesional.

Las simulaciones constituyen una estrategia eficaz para aproximar al estudiantado a problemáticas reales y complejas propias del ejercicio profesional, fomentando habilidades que serán imprescindibles en su futuro desempeño laboral. Asimismo, contribuyen significativamente a mantener la motivación y reducir la tasa de abandono académico, como lo evidencia la alta tasa de presentación al examen final, superior al 90% de los matriculados.[9]

Además, las simulaciones promueven la autonomía en la búsqueda y selección crítica de fuentes fiables, evidenciándose al final del semestre un aumento en el número de estudiantes que integran eficazmente este tipo de recursos en su trabajo académico. El diseño de la actividad facilita también la adquisición de competencias transversales esenciales, tales como la resolución de problemas, el trabajo colaborativo y la toma de decisiones. Por ejemplo, la necesidad de que los grupos establezcan normas internas de funcionamiento contribuye a desarrollar habilidades para la gestión autónoma y cooperativa de conflictos.

De igual modo, la dinámica participativa que caracteriza a las simulaciones fomenta un protagonismo compartido dentro del aula. En este contexto, el profesorado asume un rol de facilitador que impulsa la participación activa, permitiendo que el estudiantado descubra y analice de manera directa las cuestiones jurídicas relevantes para cada caso, enriqueciendo su proceso de aprendizaje.

---

9. Sobre los retos que plantea la motivación del alumnado, véase: JORDANA SANTIAGO, Maria Esther, "El reto de mantener la motivación del alumnado: una experiencia de formación docente basada en un sistema de múltiples actividades", en TURULL I RUBINAT, Maxim y ALBERTÍ ROVIRA, Enoch (coords.), 74 experiencias docentes del Grado en Derecho, Universitat de Barcelona, Barcelona, 2016, pp. 169-172.

Particularmente relevante es el enfoque multilingüe que caracteriza las simulaciones judiciales en la Universitat de Girona. Al brindar a los estudiantes la posibilidad de comunicarse y redactar en el idioma en el que se sienten más competentes, se promueve una educación inclusiva que reconoce y valora la diversidad lingüística y cultural del estudiantado. Este enfoque no solo mejora el acceso y la comprensión del contenido académico, sino que también contribuye a crear un ambiente respetuoso, libre de segregación lingüística, donde todas las lenguas y culturas presentes en el entorno académico son reconocidas como elementos enriquecedores.

En síntesis, las simulaciones judiciales no solo facilitan una comprensión profunda y aplicada del Derecho Internacional Público, sino que también se adaptan eficazmente a la pluralidad lingüística de los estudiantes, promoviendo una formación integral, inclusiva y versátil. De este modo, preparan a las futuras generaciones de profesionales para enfrentar los retos de un ámbito jurídico internacional caracterizado por su diversidad cultural y lingüística, fortaleciendo sus competencias en un contexto globalizado.

4. BIBLIOGRAFÍA

FERRÉS, María Jesús, "Cap a un model català de multilingüisme a les universitats", en ARMENGOL, Lourdes, COTS, Josep M., LLURDA, Enric. y MANCHO-BARÉS, Guzmán (eds.), Universitats internacionals i plurilingües? Entre les polítiques i les pràctiques a les universitats de Catalunya, 1ª ed., Edicions i Publicacions de la Universitat de Lleida, Lleida, 2013, pp. 25-30.

JORDANA SANTIAGO, Maria Esther, "El reto de mantener la motivación del alumnado: una experiencia de formación docente basada en un sistema de múltiples actividades", en TURULL I RUBINAT, Maxim y ALBERTÍ ROVIRA, Enoch (coords.), 74 experiencias docentes del Grado en Derecho, Universitat de Barcelona, Barcelona, 2016, pp. 169-172.

MARTINÓN QUINTEIRO, Ruth, "Los simulacros de litigio para la enseñanza práctica del derecho internacional público" en GUTIÉRREZ CASTILLO, Víctor Luis (coord.), La aplicación del learning by doing y la ludificación en la enseñanzaaprendizaje del derecho internacional, 1ª ed, Madrid, Dykinson, 2022, pp. 49-66.

PASCUAL-VIVES, Francisco, ARAGONÉS MOLINA, Laura Esperanza, GONZÁLEZ SERRANO, Andrés, RODRÍGUEZ PATARROYO, Juliana Carolina, "La simulación de juicios (Moot Court) como estrategia transformadora de los procesos de enseñanza-aprendizaje en Derecho Internacional de los Derechos Humanos", en GUTIÉRREZ CASTILLO, Víctor Luis (coord.), Innovación docente y renovación pedagógica en Derecho Internacional y Relaciones Internacionales: el impacto de la investigación en la docencia, 1.ª ed., Granada, Comares, 2021, pp. 125-144.

SANDS, Philippe, L'última colonia, Barcelona, Anagrama, 2023.

PIGRAU I SOLÉ, Antoni, "La descolonización de Mauricio y el asunto de las Islas Chagos ante la Corte Internacional de Justicia", en SOROETA LICERAS, Juan (dir.) y ALONSO MOREDA, Nicolás (ed. lit.), Anuario de los Cursos de Derechos Humanos de Donostia-San Sebastián. Vol. XXI. 1.ª ed., València, Tirant lo Blanch, 2021, pp. 233285.

Question of the Delimitation of the Continental Shelf between Nicaragua and Colombia beyond 200 nautical miles from the Nicaraguan Coast (Nicaragua v. Colombia), 2023, ICJ, rep. 2023, p. 413.

SOLER GARCÍA, Carolina, et al., "Los juicios simulados o "Moot Court" como metodología docente en Derecho Internacional Público", en SATORRE CUERDA, Rosana, El profesorado, eje fundamental de la transformación de la docencia universitaria, 1ª ed, Barcelona, Octaedro, 2022, pp. 162-171.

Universitat de Girona, Estatuts de la Universitat de Girona, ACORD GOV/94/2011, de 7 de juny, pel qual s'aprova la modiicació dels Estatuts de la Universitat de Girona i es disposa la publicació del seu text íntegre, Diari Oicial de la Generalitat de Catalunya Núm. 5897 – 9.6.2011.

Universitat de Girona, Aprovació del Reglament d'ús de les llengües a la Universitat de Girona, Disposició eBOU-2279, Consell de Govern, sesión 4/2021, aprobada el 28/05/2021, publicada el 27/07/2021, BOU núm. 8/2021.

Universitat de Girona, Criteris de la Universitat de Girona sobre els usos lingüístics de la docència, els exàmens i altres activitats d'avaluació, acordats per la Comissió de Política Lingüística 1/2023, 1/2023, de 22 de febrer de 2023.

VÁZQUEZ SERRANO, Irene, "Moot court en el aula: un proyecto de gamificación docente en derecho internacional", en CARRASCOSA GONZÁLEZ, Javier, CEBRIÁN SALVAT, María Asunción, LORENTE MARTÍNEZ, Isabel (coords.), Innovación Docente. La enseñanza del Derecho con casos y sentencias, 1ª ed, Murcia, Rapid Centro Color S.L., 2022, pp. 153-162.

VIHAR TRILHO, Xabier, "La consagració de la universitat bilingüe o les bases jurídiques per a una normalització de les llengües pròpies de les comunitats autònomes en l'ensenyament universitari", Revista de Llengua i Dret, vol. 14, 2003.

VILA, F. Xavier y BRETXA, Vanessa (coords.), Language Policy in Higher Education: The Case of Medium-Sized Languages, 1.ª ed., Bristol, Multilingual Matters, 2015.

ZAMBRANO GONZÁLEZ, Karla, "Nuevas experiencias en Derecho internacional público: el Moot Court digital como una aproximación a los juicios telemáticos", en REDINE (Red de Investigación e Innovación Educativa), Edunovatic 2020. Conferenc Proceedings: 5th Virtual International Conference on Education, Innovation and ICT, December 10 - 11, 2020, 1ª ed, Madrid, Adaya Press, 2020, pp. 939942.

LA DOCENCIA DEL DERECHO (INTERNACIONAL PÚBLICO) EN GALLEGO: OPORTUNIDADES Y RETOS PARA PROFESORADO Y ALUMNADO, Y CÓMO AFRONTARLOS

Teaching (public international) law in galician: opportunities and challenges for lecturers and students, and how to address them

Amara GARCÍA ADÁN*
Christoph R. SCHREINMOSER**

Resumen: Este capítulo examina las oportunidades y los retos que plantea la enseñanza del Derecho (internacional público) en gallego. Aunque el gallego es lengua propia del sistema universitario gallego, su uso en la docencia jurídica sigue siendo marginal, debido a obstáculos como la falta de materiales, el dominio del inglés en las estrategias de internacionalización o la percepción de escasa utilidad profesional del idioma. Esta situación implica no sólo el desaprovechamiento de importantes oportunidades —como el fomento de una comprensión más crítica y plural del orden jurídico internacional, la mejora de la experiencia de aprendizaje o la apertura hacia el mundo lusófono—, sino también el incumplimiento de los compromisos lingüísticos asumidos por las universidades gallegas. Además del diagnóstico, el capítulo ofrece propuestas concretas desde la innovación y la planificación docentes para promover el uso del gallego en la enseñanza jurídica, tanto entre el profesorado como en el alumnado.

Palabras clave: multilingüismo; gallego; docencia universitaria; derecho internacional público; derecho.

Abstract: This chapter examines the opportunities and challenges of teaching (public international) law in Galician. Although Galician is the language of the Galician university system, its use in legal teaching is still marginal, due to obstacles such as the lack of materials, the dominance of English in internationalization strategies, or the perceived limited professional usefulness of the language. This situation implies not only the wasting of important opportunities – such as the promotion of a more critical and plural understanding of the international legal order, the improvement of the learning experience or the opening towards the Portuguese-speaking world –, but also the nonfulfillment of the linguistic commitments assumed by Galician universities. In addition to the diagnosis, the chapter offers concrete proposals from the point of view of teaching innovation and planning to promote the use of Galician in legal education, both among teaching staff and students.

Keywords: multilingualism; Galician; university teaching; public international law; law.

Sumario: 1: INTRODUCCIÓN; 2. MARCO NORMATIVO DE LA DOCENCIA UNIVERSITARIA EN GALLEGO Y ESTADO ACTUAL DE LA CUESTIÓN EN DERECHO; 2.1. Marco normativo de la docencia universitaria en gallego; 2.2. Estado actual de la docencia en gallego en Derecho; 3. OPORTUNIDADES DE LA DOCENCIA DEL DERECHO (INTERNACIONAL PÚBLICO) EN GALLEGO; 4. RETOS PARA LA DOCENCIA DEL DERECHO (INTERNACIONAL PÚBLICO) EN GALLEGO; 5. PROPUESTAS PARA AFRONTAR LOS RETOS IDENTIFICADOS; 6. REFLEXIONES FINALES

*Investigadora predoctoral FPI en Derecho procesal de la Universidad da Coruña (amara.garcia.adan@udc.es). Todas las páginas webs mencionadas en este estudio han sido consultadas el 5 de mayo de 2025.

**Profesor Ayudante Doctor en Derecho internacional público y Relaciones internacionales de la Universidade da Coruña (c.r.schreinmoser@udc.es).

1. INTRODUCCIÓN

El Derecho internacional se encuentra dominado, tanto en su aplicación práctica como en el desarrollo doctrinal, por un solo idioma: el inglés. Sin embargo, en un mundo cada vez más interconectado, esta rama del Derecho enfrenta el desafío de la diversidad lingüística y cultural. La preeminencia lingüística del inglés acarrea importantes implicaciones políticas y prácticas. Las lenguas no solo reflejan culturas y visiones del mundo, sino que también influyen en la forma en que se entienden y negocian las normas internacionales, afectando así al propio desarrollo del ordenamiento jurídico internacional.[1]

Esto no solo es relevante para la aplicación del Derecho internacional, sino también para su enseñanza: el idioma en el que el profesorado comunica el Derecho internacional a su alumnado puede moldear su comprensión y percepción de este sistema. De ahí que consideramos que enseñar el Derecho internacional en una variedad de lenguas es clave para enriquecer el pensamiento colectivo sobre cómo construir un orden internacional más justo y pacífico. Por razones evidentes, este potencial multilingüístico es particularmente elevado en los territorios con más de un idioma oficial; un tesoro lingüístico y cultural que, a nuestro ver, cabe aprovechar también como un recurso invaluable para la enseñanza.

En este capítulo, exploramos los desafíos y las oportunidades que plantea un enfoque multilingüístico en la enseñanza del Derecho internacional público, situándonos en una realidad geográfica concreta: la Comunidad Autónoma de Galicia. Desde una perspectiva interdisciplinar, ampliamos la reflexión, cuando procede, también a la enseñanza del Derecho en general, ya que consideramos que muchos de los factores que analizamos son extrapolables a otras áreas de las ciencias jurídicas.

En cuanto a la estructura, el presente capítulo comienza con una breve presentación del marco normativo que regula la docencia universitaria en gallego, incluyendo también un análisis del estado actual de la cuestión en el contexto concreto de las facultades jurídicas gallegas. A continuación, se tratan primero las oportunidades que, a nuestro juicio, plantea la enseñanza del Derecho (internacional público) en gallego, para pasar después a los retos. Posteriormente, se presenta una panorámica de posibles propuestas y ejemplos de buenas prácticas que pueden ayudarnos a aprovechar mejor el potencial del multilingüismo en el contexto universitario gallego. Por último, el capítulo cierra con unas reflexiones finales.

---

1. Véanse a este respecto: MOWBRAY, Jacqueline, “The future of international law: shaped by English”, Völkerrechtsblog, 18 de junio de 2024, https://voelkerrechtsblog.org/the-future-of-internationallaw-shaped-by-english/; NORODOM, Anne-Thida y KESSEDJIAN, Catherine, “¿Quién fabrica el derecho internacional?”, Le Monde diplomatique en español, vol. XXVII, núm. 331, 2023, p. 15.

2. MARCO NORMATIVO DE LA DOCENCIA UNIVERSITARIA EN GALLEGO Y ESTADO ACTUAL DE LA CUESTIÓN EN DERECHO

2.1. Marco normativo de la docencia universitaria en gallego

En lo que se refiere al marco normativo, cabe mencionar en primer lugar que, a nivel estatal, la Ley Orgánica del Sistema Universitario[2] (LOSU) reconoce explícitamente el papel de la universidad como actor en la promoción de la diversidad lingüística en el Estado español. Así, el artículo 20 LOSU establece que "[l]as universidades fomentarán y facilitarán el conocimiento y el uso como lengua de transmisión universitaria de las lenguas oficiales propias de sus territorios, de conformidad con lo dispuesto en sus Estatutos y en la particular normativa autonómica, desarrollando planes específicos al respecto". La promoción de las lenguas oficiales propias de las Comunidades Autónomas será objeto de financiación, de acuerdo con el art. 56 LOSU.

En el plano gallego, a su vez, tanto la Ley del Sistema Universitario de Galicia de 2013[3] (LSUG), como la Ley 3/1983 de Normalización Lingüística[4] (LNL) y el Plan General de Normalización de la Lengua Gallega,[5] aprobado por unanimidad en el Parlamento

2. Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario, BOE, núm. 70, de 23 de marzo de 2023

3. Ley 6/2013, de 13 de junio, del Sistema universitario de Galicia, DOG, núm. 125, de 3 de julio de 2013.

4. Ley 3/1983, de 15 de junio, de normalización lingüística, DOG, núm. 84, de 14 de julio de 1983.

5. Xunta de Galicia, "Plan xeral denormalización da lingua galega", 2006, https://www.lingua.gal/a-secretaria-xeral/plans-e-actuacions/_/contido_0001/plan-xeral-normalizacionlingua-galega. El Plan pretende concretizar las disposiciones de la Ley 3/1983. Sin embargo, desde su adopción, la falta de una aplicación efectiva de las medidas previstas en el mismo por parte de la Xunta de Galicia ha sido objeto de repetidas denuncias, entre otros por la Real Academia Galega. Véanse, por ejemplo, PARDO, Miguel, "O Plan Xeral de Normalización, dez anos sen normalizar a lingua", Praza, 18 de septiembre de 2014, https://praza.gal/politica/o-plan-xeral-de-normalizacion-dez-anos-sen-normalizara-lingua; Real Academia Galega, "O galego dá vida, pola vida do Galego. Declaración institucional da Real Academia Galega", 30 de enero de 2015, https://academia.gal/-/o-galego-da-vida-pola-vida-do-galegodeclaracion-institucional-da-real-academia-galega. Es más, como señala MALHEIRO GUTIÉRREZ, la política lingüística llevada a cabo por los sucesivos gobiernos de la Xunta desde la llegada del Partido Popular al poder en 2009, particularmente en el ámbito de la educación, ha contrarrestado efectivamente los objetivos establecidos en el Plan. MALHEIRO GUTIÉRREZ, Xosé Manuel, "Lengua, política lingüística y patrimonio cultural y educativo en Galicia", Cabás. Revista Internacional sobre Patrimonio Histórico-Educativo, núm. 27, 2022, pp. 116-130. Véase también MONTEAGUDO, Henrique, "Política Lingüística en Galicia: de la normalización sin conflicto al conflicto desnormalizador", en GIRALT LATORRE, Javier y NAGORE LAÍN, Francho (eds.), La normalización social de las lenguas minoritarias. Experiencias y procedimientos para la salvaguardia de un patrimonio inmaterial, Prensas de la Universidad de Zaragoza, Zaragoza, 2019, pp. 50-52. Tras la publicación de un informe del Instituto Galego de Estatística en otoño de 2024 sobre el estado actual del gallego, que constató una reducción significativa de hablantes de gallego, la Xunta ha anunciado en diciembre de 2024 el inicio de un proceso de renovación del Plan. Para una crítica de la renovación propuesta, véase AMOEDO, Carlos, "A 'revisión' do Plan Xeral de Normalización da Lingua Galega: do pacto ao simulacro", Praza, 30 de diciembre de 2024, https://praza.gal/opinion/a-revision-doplan-xeral-de-normalizacion-da-lingua-galega-do-pacto-ao-simulacro.

de Galicia el 21 de septiembre de 2004, establecen la promoción o, mejor dicho, normalización del gallego como lengua de la docencia universitaria como objetivo.[6] En efecto, el art. 89 LSUG, dedicado a "la lengua", afirma la posición del gallego, lengua propia de Galicia, como "la lengua de uso normal en las actividades de las universidades" gallegas (89.2), cuyo conocimiento y uso en todos los aspectos de la actividad universitaria será estimulada por la Xunta de Galicia y las universidades, en el ámbito de sus competencias (89.3). En este contexto, el uso del gallego en la actividad docente e investigadora podrá tenerse en cuenta a efectos de reconocimiento de méritos individualizados de la labor docente e investigadora (art. 89.4).[7]

Finalmente, las tres universidades públicas que integran el Sistema Universitario de Galicia (SUG) —la Universidade da Coruña (UDC), la Universidade de Santiago de Compostela (USC) y la Universidade de Vigo (UVigo)— asumen en sus respectivos estatutos el gallego como lengua propia y vehículo habitual de sus actividades y se comprometen a su normalización.[8] Esta posición de lengua de comunicación habitual se ve reflejada también en los Reglamentos de usos lingüísticos que han adaptado las tres universidades.[9] Asimismo, las universidades han adaptado también sus propios Planes de Normalización Lingüística con el objetivo de fomentar y normalizar el uso del gallego como lengua de enseñanza superior e investigación.[10]

Con respecto a la docencia universitaria, este marco legal instituye un modelo que, en palabras de AMOEDO SOUTO, puede denominarse "sistema de opcionalidad lin-

---

6. Véanse art. 2.1.f LSUG; art. 15.2 LNL; Xunta de Galicia, "Plan xeral de normalización da lingua galega", pp. 94, 107.

7. Para un análisis y una valoración más exhaustivos del marco jurídico (previo a la LOSU) del idioma gallego en la docencia universitaria, véase AMOEDO SOUTO, Carlos Alberto, "A normalización do galego na Universidade: teitos de cristal e martelos de emerxencia", en VV. AA., Fermín Penzol, rexistrador, bibliófilo e galeguista, Asociación de Funcionarios para a Normalización Lingüística, Irmandade Xurídica Galega, Vigo, 2017, pp. 83-126.

8. Art. 5.2 Estatutos da Universidade da Coruña, Aprobados por Decreto 101/2004 do 13 de maio (DOG do 26 de maio) e modificados por Decreto 194/2007, do 11 de outubro (DOG do 17 de outubro); arts. 3.1, 3.2 Estatutos da Universidade de Santiago de Compostela, Aprobados por Decreto 14/2014, do 30 de xaneiro, polo que se aproban os estatutos da Universidade de Santiago de Compostela, DOG, núm. 29,de 12 de febrero de 2014; art. 1.3 Estatudos da Universidade de Vigo, Aprobados por Decreto 13/2019, de 24 de xaneiro, polo que se aproban os Estatutos da Universidade de Vigo, DOG, núm. 38, de 22 de febrero de 2019.

9. UDC, Regulamento de usos da lingua galega, Aprobado no Consello de Goberno do 22 de xullo de 2004, https://www.udc.es/export/sites/udc/snl/_galeria_down/documentospdf/Regulamento_usos_lingua_galega.pdf_2063069294.pdf; USC, Acordo do Consello de Goberno do 28-10-2022, polo que se aproba oRegulamento de usos lingüísticos da USC, http://hdl.handle.net/10347/29448; UVigo, Regulamento do Uso da Lingua Galega, Aprobado no Consello de Goberno o 2 de marzo de 2015, https://www.uvigo.gal/sites/uvigo.gal/files/contents/paragraph-file/2018-07/Regulamento_do_uso_da_lingua_galega.pdf.

10. UDC, "Plano de normalización lingüística da Universidade da Coruña", Aprobado no Consello de Goberno do 16 de decembro de 2006, https://www.udc.es/export/sites/udc/snl/_galeria_down/documentospdf/PNL.pdf_2063069294.pdf; USC, Acordo do Claustro Universitario do 13-05-2024, que aprobou o Plan de Accións de Normalización Lingüística para o período 2024-2026, 2024, http://hdl.handle.net/10347/34108.

güística académica absoluta".[11] Esta opcionalidad lingüística académica absoluta se plasma en el art. 15.1 LNL, que establece que "[l]os profesores y los alumnos en el nivel universitario tienen el derecho a emplear, oralmente y por escrito, la lengua oficial de su preferencia".[12] En la misma línea, el art. 7.1 del Regulamento do Uso da Lingua Galega de la UVigo, que se refiere a la docencia e investigación, reconoce que "el profesorado y el estudiantado tienen el derecho a expresarse oralmente y por escrito en la lengua oficial de su preferencia", aunque, eso sí, constituye el "objetivo de la Universidad que el gallego sea vehículo de expresión normal en las actividades docentes e investigadoras".[13] La libertad de elección de la lengua oficial de preferencia se halla también en el art. 7.2 del Regulamento de usos lingüísticos de la USC, aunque el Regulamento regula el ejercicio de esta libertad en cierta medida, al establecer que: "[e]n la programación docente se declarará la lengua o lenguas de impartición para cada asignatura, grupo y profesor, de acuerdo con las necesidades de transparencia. Estos datos se reflejarán en la información oficial que se proporcione sobre las titulaciones, para que el alumnado pueda conocerla debidamente antes del inicio del curso. Esta información será vinculante y tendrá efectos oficiales tanto para el profesorado como para el alumnado".[14] Por su parte, desafortunadamente, el Regulamento de usos da lingua galega de la UDC no hace mención alguna al uso de la lengua gallega en la docencia.

Por lo tanto, se puede afirmar que, en Galicia, el uso del gallego en la docencia e investigación universitarias tiene la consideración legal de un derecho, tanto del profesorado como del alumnado. No existe, empero, una obligación a utilizarlo, ni tampoco un derecho del alumnado a recibir su formación académica en un idioma concreto. En otras palabras, volviendo a AMOEDO SOUTO, "la utilización del gallego es puramente voluntaria para el profesorado y el estudiantado, apenas respaldada por pequeños incentivos".[15]

2.2. Estado actual de la docencia en gallego en Derecho

El marco normativo que acabamos de ver, por lo menos a primera vista, proporciona un contexto general favorable para el empleo del gallego en la enseñanza universitaria. Sin embargo, en la realidad, el uso del gallego en la docencia sigue siendo en gran medida minoritario. En el ámbito concreto de las ciencias jurídicas, la situación es particular-

11. AMOEDO SOUTO, Carlos Alberto, "A normalización do galego na Universidade", op. cit., p. 116.

12. Cabe señalar que la redacción del precepto citado —"los profesores y los alumnos"— no responde a criterios de lenguaje inclusivo. Dichos términos deben interpretarse en sentido amplio, como referidos al conjunto del profesorado y del alumnado, sin distinción de género/sexo.

13. La traducción es nuestra.

14. Art. 7.4 Regulamento de usos lingüísticos da USC. La traducción es nuestra.

15. AMOEDO SOUTO, Carlos Alberto, "A normalización do galego na Universidade", op. cit.,p. 116. La traducción es nuestra.

mente nefasta. A nuestro juicio, esta valoración se hace inevitable si se analizan las estadísticas de la enseñanza universitaria en gallego. Una labor que, dicho queda, no está exenta de dificultades dada la falta de datos actualizados y fiables en muchos casos, lo que también nos revela la falta de interés institucional sobre esta materia.

Así pues, en el caso de la USC, que es la única de las tres universidades públicas gallegas que proporciona datos actualizados al respecto, en el curso 2024/2025 solamente el 25,4 % de las horas docentes se imparten en gallego. Según la USC, esta cifra es la más alta en diez años. Si bien el área de conocimiento de las Ciencias Sociales y Jurídicas es en la que se emplea el gallego con más frecuencia (el 49,8 % de las horas impartidas), en el caso concreto del Derecho, la tasa es aún más baja que en el conjunto. Así, en la Facultad de Derecho de la USC, en 2024/2025, únicamente el 23,6 % de las horas docentes se imparten en lengua gallega, bajando hasta un exiguo 19 % en el caso del Grado en Derecho.[16] Teniendo en cuenta estas cifras, nos parece preocupante y muy criticable que el actual Plan Estratégico de la Facultad de Derecho de la USC haga caso omiso de la cuestión de la normalización del uso del gallego.[17]

Las otras dos universidades públicas gallegas, la UDC y la UVigo, no proporcionan estadísticas actualizadas comparables a las de la USC. Una deficiencia que, desde nuestro punto de vista, debe calificarse como un fracaso esencial de sus políticas lingüísticas, ya que dificulta el diagnóstico necesario para tomar medidas adecuadas.[18] No obstante, existen varios estudios sobre el uso del gallego como lengua de enseñanza en las dos universidades que dibujan un panorama alarmante. Un estudio de ÁLVAREZ SOUSA publicado en 2015 sobre el conocimiento y el uso del gallego en la UDC mostró que, aunque la mayoría de la comunidad académica conoce el gallego, solo un pequeño porcentaje lo utiliza activamente.[19] En cuanto a la docencia, solo el 13 % de los miembros del Personal Docente e Investigador (PDI) encuestados respondieron que daban sus clases exclusivamente en gallego y otro 13 % indic que utilizaban el

16. Los datos utilizados en este párrafo provienen del informe del Servizo de Normalización Lingüística de la USC sobre el gallego en la docencia en el curso 2024/2025, disponible en la siguiente página web: https://www.usc.gal/gl/servizos/area/normalizacion-linguistica/galego-usc/galego-docenciadatos.

17. Universidade de Santiago de Compostela, Facultade de Dereito, "Plan Estratéxico da Facultade de Dereito 2024-2026", febrero de 2025, https://assets.usc.gal/sites/default/files/paragraphs/moreinfo/2025-03/plan-estratexico-facultade-dedereito_2024-2026.pdf.

18. De hecho, el Plan Estratégico de la UDC para el período 2022-2026, que establece en el ámbito de la normalización lingüística el objetivo de alcanzar un 40 % de la docencia en gallego para 2026, también incluye como tarea el diseño de indicadores específicos para cuantificar el uso real del gallego en la docencia. Universidade da Coruña, "Plan estratéxico 2022|2026", p. 86, https://www.udc.es/export/sites/udc/goberno/_galeria_down/vepes/documentos/Plan-Estratexico-202226.pdf_2063069239.pdf.

19. ÁLVAREZ SOUSA, Antonio, "Coñecemento e uso do galego na Universidade da Coruña: a influencia da globalización", en MOSQUERA CARREGAL, Xosé Manuel (ed.), Lingua e universidade. XI Xornadas sobre lingua e usos, Universidade da Coruña, A Coruña, 2015, p. 109.

gallego mayoritariamente.[20] Otras fuentes hablan incluso de que solo el 10 % de la enseñanza en la UDC se imparte en gallego.[21] En el caso de la UVigo, la universidad publicó en 2018 un estudio sociolingüístico sobre el uso del gallego en la institución, en el que el 23,8 % del PDI indic que utilizaba únicamente el gallego en la docencia, mientras que otro 16 % respondió utilizarlo mayoritariamente.[22]

En cuanto al nivel de las asignaturas específicas, no existen estadísticas detalladas sobre el idioma de instrucción. No obstante, para obtener una aproximación al estado de la cuestión en lo que respecta a la enseñanza del Derecho internacional público, hemos consultado la información disponible en las tres universidades sobre el idioma de docencia de la asignatura "Derecho Internacional Público", que se imparte en el curso 2024/2025 en el Grado en Derecho en las tres universidades, así como en el caso de la UDC también en el Doble Grado ADE y Derecho. El resultado de este análisis, ciertamente muy general y momentáneo, indica que la presencia del gallego en la docencia del Derecho internacional público es aún más escasa que en el conjunto de las facultades jurídicas gallegas. Así, de las 295 horas docentes que se dan en la asignatura entre las dos titulaciones de la Facultad de Derecho de la UDC, en el curso 2024/2025 solamente se imparten 20 en lengua gallega.[23] En el caso de la USC, aunque la página web de la asignatura indica como idiomas utilizados tanto el castellano como el gallego, una vez que se consulta la información detallada sobre el idioma utilizado en cada grupo, resulta que todos los grupos se imparten en castellano.[24] Para la UVigo no hemos logrado recabar información específica sobre el idioma utilizado efectivamente en la docencia.

3. OPORTUNIDADES DE LA DOCENCIA DELDERECHO (INTERNACIONAL PÚBLICO) EN GALLEGO

Tras haber realizado un análisis de la situación actual de la lengua gallega en las Universidades gallegas en general y en la docencia del Derecho en concreto, y, ante los críticos datos, cabe ahora exponer, sucintamente, las oportunidades que esta última puede aportar para la comprensión del Derecho (internacional público). El multilingüismo es una herramienta clave a la hora de la enseñanza de las asignaturas jurídicas, sobre todo en aquellos Estados en los que coexisten más de una lengua oficial.

---

20. Ibid., p. 100.

21. AMOEDO SOUTO, Carlos Alberto y FREIXERO MATO, Xosé Ramón, "25 anos de normalización lingüística na Universidade da Coruña: balance e perspectivas", en MOSQUERA CARREGAL, Xosé Manuel (ed.), Lingua e universidade. XI Xornadas sobre lingua e usos, Universidade da Coruña, A Coruña, 2015, p.44".

22. Universidade de Vigo, Estudo sociolingüístico sobre o uso do galego na Universidade de Vigo, Servizo de Publicacións da Universidade de Vigo, Vigo, 2018, p. 57.

23. La información ha sido obtenida de la plataforma "POD Aberto" de la UDC, disponible en: https://matricula.udc.es/podaberto/materias_docentes.asp.

24. Véase la página web da la asignatura "Dereito Internacional Público" de la USC: https://www.usc.gal/gl/estudos/graos/ciencias-sociais-xuridicas/grao-dereito/20242025/dereitointernacional-publico-14068-13617-2-84708.

Como apuntó el entonces Relator especial sobre cuestiones de minorías, F. DE VARENNES, urge escapar. de la idea de que los Estados y las sociedades deben tener un idioma único, más aún en aquellos casos donde tal percepción choque con los derechos lingüísticos de parte de la población.[25]

En este contexto, consideramos que el aprovechamiento del multilingüismo en la docencia puede conllevar un enriquecimiento de la comprensión e, incluso, de la percepción del ordenamiento jurídico internacional. Si bien el predominio del uso de un único idioma en la práctica y la enseñanza del Derecho internacional puede, sin lugar a duda, aportar beneficios en términos de eficiencia comunicativa, también conlleva ciertos costes: la exclusión de otros, lo que puede poner en entredicho la universalidad de este sistema,[26] así como el empobrecimiento del debate intelectual.[27] En nuestra opinión, es responsabilidad de las universidades mitigar estos desequilibrios. Aunque difícilmente pueda llegar a desafiar la hegemonía del inglés como la lengua del Derecho internacional, la enseñanza de esta disciplina en lenguas minorizadas como el gallego —especialmente en combinación con el uso (inevitable) de materiales didácticos en inglés y español— favorece una comprensión más crítica y diversa del orden jurídico internacional. Esto es así al introducir marcos lingüísticos y culturales distintos del hegemónico que, además, permiten al estudiantado apreciar la riqueza de la diversidad cultural. Estas consideraciones pueden trasladarse, en nuestra opinión, mutatis mutandis, también a la enseñanza del Derecho en general en las universidades de Estados multilingües con un idioma dominante, como es el caso del Estado español.

Estrechamente relacionado con lo expuesto, otra de las principales oportunidades que, a nuestro juicio, ofrece la docencia del Derecho (internacional público) en gallego es la mejora de la experiencia del aprendizaje del alumnado. Son bien conocidas las competencias que se desarrollan al manejar más de una lengua, especialmente cuando se trata de asimilar, expresar y aplicar conceptos técnicos y abstractos como los propios del Derecho internacional público. Así lo considera la UE, que destaca el multilingüismo como competencia clave para el desarrollo tanto personal y profesional de las personas, teniendo un valor incuestionable a nivel cultural y de aceptación de las diferentes sensibilidades lingüísticas.[28] Este enfoque contribuye a superar lo

25. DE VARENNES, Fernand, “International Mother Language Day 21 February 2019”, 20 de febrero de 2019,https://www.ohchr.org/en/statements-and-speeches/2019/02/international-motherlanguage-day-21-february-2019?LangID=E&NewsID=24181.

26. MOWBRAY, Jacqueline, op. cit.

27. En este sentido TOMUSCHAT, Christian, “The (Hegemonic?) Role of the English Language”, Nordic Journal of International Law, vol. 86, núm. 2, 2017, pp. 196-227.

28. Véase RECOMENDACIÓN DEL CONSEJO de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente, DOUE, C 189, de 4 de junio de 2018. Reglamento (UE) núm. 1215/2012 del Parlamento Europeo y del Consejo, de 12 de diciembre de 2012, relativo a la competencia judicial, el reconocimiento y la ejecución de resoluciones judiciales en materia civil y mercantil, DOUE, L 351, de 20 de diciembre de 2012.

que algunos autores han calificado de "miopía monolingüe",[29] en la que se presenta el inglés como única lengua vehicular para la excelencia académica. En nuestro contexto, esta crítica puede extenderse también al uso exclusivo del español en la enseñanza del Derecho. Cabe destacar, en este sentido, que el multilingüismo ejerce una gran influencia en la educación superior, al actuar como catalizador de la expansión de conocimiento y perspectivas del alumnado;[30] un valor añadido que, a nuestro juicio, cabe defender.

Finalmente, una dimensión frecuentemente subestimada, pero de gran relevancia, es el valor estratégico que adquiere la docencia del Derecho (internacional público) en gallego gracias a su proximidad lingüística con el portugués, lo que genera importantes sinergias. El gallego puede actuar como puente natural hacia el mundo lusófono, una comunidad internacional que incluye países como Portugal, Brasil, Angola, Cabo Verde, Guinea-Bissau, Mozambique, Santo Tomé y Príncipe, Timor Oriental, Macao y Goa, así como diversos foros multilaterales que han adoptado el portugués como lengua oficial.[31] Este potencial, a menudo tratado como una cuestión menor, merece una atención más decidida por parte de las instituciones académicas. Teniendo en cuenta las ofertas laborales y de investigación que ofrecen asignaturas como el Derecho internacional público o mismamente los Grados en Derecho y en Relaciones Internacionales, no parece baladí establecer vínculos lingüísticos más allá del inglés. Si bien es cierto que esta visión tiene un punto mercantilista,[32] incluso neoliberal si se quiere y, desde luego, utilitarista, no podemos escapar de la realidad del alumnado a la hora de valorar sus capacidades y oportunidades profesionales en cuanto al baremo de la productividad, por lo que consideramos importante resaltar dicho valor en este escrito.

---

29. PHILLIPSON, Robert "Epilogue: queriyng language in 'English-medium' higher education", Language and Education, vol. 24, núm. 1, 2010, p. 75.

30. MICHAVILA PITARCH, Francesc, "La Universidad multilingüe", en ALCÓN, Eva y MICHAVILA, Francesc (edits.), La Universidad multilingüe, Tecnos, Madrid, 2012, p. 36.

31. Sobre la situación actual del portugués como lengua internacional, véase CORREIA, Margarita, "Cinquanta anys que van canviar l'estatus internacional de la llengua portuguesa", Revista de Llengua i Dret, núm. 82, 2024, pp. 364-382.

32. A este respecto ÁLVAREZ CÁCCAMO hace una crítica al uso mercantilista de las lenguas, en las que se presentan su utilidad únicamente en función de su capital (económico, social y cultural). Considera que, si nos centramos únicamente en el valor del gallego como una lengua rentable, seguiremos en un problema de transmisión de la lengua. En la lógica capitalista no hay sitio para las diferencias, por lo que la hegemonía lingüística siempre acabaría por imponerse, bien en forma de imposición del español o bien en la imposición de un gallego más allegado al español, sin diversidad de acentos y formas de hablarlo. Considera que, para poder llegar a una verdadera integración de la lengua el foco deben estar en la identidad y no en su valor económico, de oportunidades o de beneficios. Para ello, propone la desmercantilización de la lengua y entenderla como una herramienta común de identificación con los miembros de la comunidad lusa en sentido amplio (englobando el gallego como espacio de transmisión lusa). ÁLVAREZ CÁCCAMO, Celso. "Despseudomercantilizar o galego, o português: uma língua comunal e socialista", en RAMALLO, Fernando (coord.), A lingua en 2050, Catroventos Editora, Vigo, 2021, pp. 43-50

Ahora bien, aunque estamos convencidos de que la docencia del Derecho (internacional público) puede abrir la puerta a las arriba mencionadas oportunidades, no podemos sino cerrar este apartado con una breve puntualización. Pues creemos firmemente que el uso del gallego debe escapar de una lógica utilitarista de oportunidades y beneficios tangibles y ser visto y sentido como el derecho a hablarlo y a poder desarrollarse profesionalmente en una lengua oficial. Es decir, como un propio valor en sí mismo, propio de su naturaleza como patrimonio compartido y expresión viva del espíritu del pueblo gallego y de todas aquellas personas que se identifican con él. Es cierto que la promoción de tal planteamiento no puede limitarse únicamente a su fomento desde las aulas de Derecho. Más bien, se necesita un fuerte compromiso institucional y una política lingüística universitaria, autonómica y estatal que permita a todas las personas crecer, aprender y poder expresarse libremente en esta lengua, en cualquier contexto personal o profesional, simplemente porque así lo desean. En definitiva: o galego debe continuar porque é noso.

4. RETOS PARA LA DOCENCIA DEL DERECHO (INTERNACIONAL PÚBLICO) EN GALLEGO

La escasa utilización del gallego como lengua de docencia en las facultades jurídicas gallegas, y, en particular, en la enseñanza del Derecho internacional público, es consecuencia, a nuestro ver, al menos en parte, de una serie de retos en distintos niveles a los que se enfrentan tanto el profesorado como el alumnado. Sin ánimo exhaustivo, queremos proporcionar en las líneas siguientes una visión general de algunos de los principales desafíos que identificamos.

En primer lugar, consideramos que es indispensable hacer hincapié en una cuestión fundamental: la escasez de materiales docentes y de estudio en gallego. Un repaso rápido a la sección de lecturas recomendadas de las guías docentes de las asignaturas que se imparten en los estudios de Derecho revela una notable ausencia —en la mayoría de las materias— de obras adecuadas para la enseñanza universitaria y adaptadas a las exigencias del Espacio Europeo de Educación Superior.

Este problema resulta especialmente acuciante en el caso del Derecho internacional. Por ejemplo, no existen manuales de la materia actualizados en este idioma. Además, con la única excepción de unos breves compendios de textos fundamentales de las Naciones Unidas, así como de instrumentos de derechos humanos, publicados en 1995 y 1998,[33] tampoco hay recopilaciones actualizadas de instrumentos normativos internacionales en gallego, que puedan servir de base para el trabajo en clase. En cuanto a los materiales de apoyo multimedia, los contenidos disponibles especializados son igualmente limitados.

33. RÍOS, Xulio (ed.), Nacións Unidas, textos fundamentais, Xerais, Vigo, 1995; RÍOS, Xulio (ed.), Os dereitos da humanidade, Xerais, Vigo, 1998.

Esta carencia de recursos implica, de manera inevitable, un esfuerzo adicional para quienes se dedican a la docencia en gallego, o contemplan hacerlo. Es el caso tanto para el profesorado, que debe invertir más tiempo en la preparación y diseño de las clases, como para el alumnado, que enfrenta mayores dificultades, especialmente en el contexto de la preparación para los exámenes. Es cierto que las universidades ofrecen algunos incentivos, como la reducción temporal de las horas lectivas para el personal docente que se compromete a impartir sus clases en gallego. Pero estos incentivos, por sí solos, no son suficientes para compensar la falta de material didáctico y de estudio sobre todo en un ambiente universitario donde la docencia se percibe sólo como una de las muchas tareas que el PDI tiene que asumir para avanzar en su carrera y sin recompensa de tipo estructural —por ejemplo, en cuanto a acreditaciones— por impartir clase en gallego.

En segundo lugar, cabe subrayar también que los esfuerzos por la normalización lingüística en la docencia universitaria se ven, en ocasiones, contrarrestados por las estrategias de internacionalización que llevan a cabo las universidades gallegas. Aunque la necesidad de que las universidades se internacionalicen es innegable en el mundo globalizado actual y, de hecho, creemos que es algo que hay que acoger con satisfacción, las estrategias puestas en práctica, con su enfoque en el incremento de la docencia en inglés, aumentan aún más la presión sobre la docencia en gallego.

En nuestra opinión, sobre todo en el contexto lingüístico de Galicia, con la proximidad del gallego y el portugués, eso no tendría por qué ser así. De hecho, aunque las estrategias de internacionalización de las diferentes universidades reconocen como un punto fuerte y una oportunidad para la internacionalización la posición estratégica de Galicia como puente entre el mundo hispanohablante y el lusófono[34], sorprendentemente se centran (casi) exclusivamente en la ampliación de la oferta docente en inglés, dejando sin explorar el potencial atractivo de las clases en gallego. Únicamente la estrategia actual de la UDC se propone, en términos poco concretos, "aprovechar las posibilidades que el gallego ofrece para conectar con la lusofonía".[35] Es más, si leemos los documentos estratégicos, el gallego, y en menor medida también el castellano, en lugar de ser percibido como una ventaja competitiva y un valor añadido que poseen las universidades multilingües[36], parecen un obstáculo y un problema que cabe superar para atraer al estudiantado y profesorado extranjero. Esta actitud no solo aumenta la presión sobre la docencia en gallego, sino que también desaprovecha

34. Véanse, por ejemplo, UDC, "Estratexia de internacionalización da Universidade da Coruña (2025-2027)", 2024, p. 6, https://sede.udc.gal/services/electronic_board/EXP2024/009001; UVigo, "Estratexia de internacionalización da Universidade de Vigo", 2018, p. 14, https://www.uvigo.gal/sites/uvigo.gal/files/contents/paragraph-file/201812/Estratexia_internacionalizacion_UVigo.pdf.

35. UDC, "Estratexia de internacionalización da Universidade da Coruña (2025-2027)", p. 7.

36. Véase en este sentido, refiriéndose al caso catalán, por ejemplo, MATAS DALMASES, Jordi, "A promoción do catalán no sistema universitario de Cataluña", en MOSQUERA CARREGAL, Xosé Manuel (ed.), Lingua e universidade. XI Xornadas sobre lingua e usos, Universidade da Coruña, A Coruña, 2015, p. 117.

el potencial que podría tener la enseñanza de materias como la de Derecho internacional en un idioma como el gallego en su capacidad para conectar con tradiciones jurídicas de otras lenguas y culturas.

En tercer lugar, hay otros retos significativos que merecen mención, aunque sea aquí sólo someramente. Entre ellos, destaca la ausencia de referentes en el ámbito del ejercicio profesional del Derecho —y especialmente en el Derecho internacional— que empleen el gallego. Esto es consecuencia de una percepción, bastante extendida incluso entre el profesorado y alumnado gallegohablante, de que el gallego tiene un uso limitado en contextos científicos y, sobre todo, jurídicos. Esta percepción genera un sentimiento de alienación hacia el idioma, lo que conduce a una escasa utilización, casi simbólica,[37] del gallego en el ámbito de la Administración de justicia, nada en consonancia con la realidad lingüística de la sociedad gallega.[38] Es responsabilidad de las facultades de Derecho gallegas, como cuna de la formación jurídica, partiendo de su mandato estatutario de contribuir al desarrollo de la sociedad gallega, revertir esta tendencia. No obstante, las propias facultades tampoco están libres de creencias peyorativas sobre el valor del gallego en el ámbito jurídico, lo cual dificulta la adopción del gallego como lengua vehicular en la docencia universitaria jurídica.

5. PROPUESTAS PARA AFRONTAR LOS RETOS IDENTIFICADOS

Dada la naturaleza polifacética de los desafíos identificados, resulta evidente, en nuestra opinión, que son necesarias medidas de diversa índole para fomentar el uso del gallego tanto en la docencia jurídica como por parte del alumnado.

---

37. Incluso hoy en día, el uso del gallego en la administración de justicia es sumamente minoritario, con solo alrededor del 1 % de los procedimientos judiciales celebrados en esta lengua. Esta situación ha sido denunciada en repetidas ocasiones como una violación de los derechos lingüísticos de la ciudadanía gallegohablante. En esta línea, un informe de 2024 del Comité de Expertos de la Carta Europea de las Lenguas Regionales o Minoritarias consideró que España no cumple plenamente las obligaciones que le incumben en virtud del artículo 9 de la Carta en lo que respecta al uso del gallego en las autoridades judiciales. En particular, destacó que no se garantizaba suficientemente que, a petición de una de las partes, los procedimientos penales, civiles y administrativos se llevaran a cabo en gallego. Committee of Experts of the European Charter for Regional or Minority Languages: MINLANG(2024)17, "Sixth Evaluation Report on Spain", 18 de junio de 2024, p. 103. Carta Europea de las Lenguas Regionales o Minoritarias, Estrasburgo, 5 de noviembre de 1992, European Treaty Series, núm. 148.

38. Véanse en este sentido OLIVER, Juan, "Ana López-Suevos, jueza: 'La Justicia vive de espaldas a la situación de bilingüismo de Galicia'", Público, 9 de marzo de 2025, https://www.publico.es/politica/tribunales/ana-lopez-suevos-jueza-justicia-vive-espaldas-situacionbilingueismo-galicia.amp.html; PORTA VIÚ, Eduardo, "A necesidade de promover o uso da lingua galega no funcionamento da Administración de xustiza en Galicia. Reflexións persoais a partir de datos históricos e sociolingüísticos", Avogacía Compostelá, núm. 21, 2021, pp. 28-29. Véanse también NÓVOA DE MANUEL, Ruth, Unha xustiza en diálogo co país. Conversas con Carlos Varela, Editorial Galaxia, Vigo, 2020; PÉREZ-LEMA, Xoán Antón, "Máis galego na Xustiza", Nós Diario, 30 de mayo de 2018, https://praza.gal/opinion/mais-galego-na-xustiza.

En primer lugar, para paliar la escasez de herramientas de trabajo disponibles en gallego, consideramos esencial establecer incentivos que promuevan la creación de materiales docentes jurídicos adaptados a las necesidades del profesorado y del alumnado. Un ejemplo destacable en este sentido es la publicación de la obra Termos esenciais en Dereito internacional (galego-español-inglés),[39] editada en 2012 por la Universidade de Santiago de Compostela, y publicado en 2025 en acceso abierto, cuyo objetivo es divulgar la terminología esencial del Derecho internacional público y privado entre la comunidad universitaria. Sería deseable, a nuestro juicio, reforzar este tipo de iniciativas y ampliarlas a otros recursos fundamentales, como la traducción de manuales o la creación de contenidos multimedia para la docencia. Una vía interesante podría ser la adaptación de los Premios a la investigación jurídica en gallego, que ya existen en algunas universidades[40], para extenderlos también a obras de carácter docente.[41]

En segundo lugar, consideramos que sería importante intensificar los esfuerzos dirigidos a sensibilizar al estudiantado sobre el potencial del gallego. Por un lado, como valor propio y, por otro lado, para conectar con el mundo lusófono. Esta labor podría desarrollarse tanto dentro como fuera del marco de las aulas. Por ejemplo, se podría invitar a profesorado o profesionales que empleen habitualmente el gallego en su actividad, con el objetivo de ofrecer al alumnado referentes reales en su entorno más pr ximo. Asimismo, se podrían organizar encuentros con especialistas procedentes de países de habla portuguesa en torno a temas relevantes, o bien destacar —cuando resulte pertinente— el papel de organizaciones internacionales con una notable presencia lusófona, como la Comunidad de Países de Lengua Portuguesa (CPLP). Además, en aquellos casos en que represente un valor añadido —por ejemplo, en determinadas clases prácticas— sería también conveniente incorporar textos doctrinales en portugués, con el fin de enriquecer el aprendizaje y ampliar las perspectivas del alumnado. Desde el punto de vista de la innovación docente, este enfoque, que articula una estrategia de internacionalización desde lo local, contribuye a enriquecer el entorno plurilingüe del aula y favorece el pensamiento crítico y comparado del alumnado.

En tercer lugar, además de este tipo de iniciativas, consideramos que aprovechar adecuadamente el potencial del multilingüismo en la enseñanza del Derecho requiere también la implementación de medidas de carácter más holístico, relacionadas con la organización y planificación docente de las facultades jurídicas gallegas y, en general, del Sistema Universitario de Galicia. Así, tomando como referencia los criterios

39. MASEDA RODRÍGUEZ, Javier, TEIJO GARCÍA, Carlos y RODRÍGUEZ RÍO, Xusto A., Termos esenciais de dereito internacional (galego-español-inglés), Edicións USC, Santiago de Compostela, 2012.

40. Véase, por ejemplo, el Premio Lois Tobío de Investigación Xurídica en Lingua Galega de la Facultad de Derecho de la UDC.

41. Una buena práctica en este sentido podría ser los Premis Fernando Sapiña a material docente en valenciano e inglés de la Universitat de València: https://www.uv.es/uvweb/servicio-politicalinguistica/es/ayudas-premios/premios-material-docente-1286160943702.html.

para la elaboración de la oferta docente de otras universidades, creemos que sería pertinente plantear la implantación de itinerarios lingüísticos o grupos de docencia en gallego con el fin de garantizar un nivel mínimo de enseñanza en esta lengua, que podría ir aumentando progresivamente.[42] Esta medida no solo proporcionaría una mayor seguridad lingüística tanto al alumnado como al profesorado, sino que también permitiría que el alumnado que lo desee pueda cursar su formación jurídica íntegra o mayoritariamente en este idioma. Para ello, consideramos indispensable que se creen plazas de profesorado con la obligación de impartir docencia en gallego, en aquellos casos en que así lo requieran las necesidades docentes.

6. REFLEXIONES FINALES

Tras la publicación del devastador informe del Instituto Galego de Estatística sobre el estado actual del conocimiento y uso del gallego en octubre de 2024,[43] el Coordinador del Seminario Sociolingüístico de la Real Academia Galega, Henrique MONTEAGUDO, realizó la siguiente reflexión: "Le corresponde a cada cual reflexionar sobre sus responsabilidades en esta deriva hacia la extinción de la lengua del país, empezando, claro está, por el gobierno gallego. Nadie podrá acusar a la Real Academia Galega de no haber advertido, de manera documentada, razonada y reiterada, sobre la urgencia de cambiar el rumbo. Es tiempo de hacerlo, ahora, o, probablemente, nunca".[44]

Si bien resulta, a nuestro juicio, evidente que la responsabilidad primordial por la situación actual recae en la (fracasada) política lingüística de la Xunta de Galicia, dentro de su ámbito de competencias y autonomía, también es responsabilidad de las

---

42. Véase en este sentido, por ejemplo, el Pla d'increment de la docencia en valencià de la Universitat de València, Aprovat pel Consell de Govern de 26 de juny de 2012, ACGUV 129/2012, que estipula que el los criterios para la elaboración de la oferta de curso académico fijarán cada año el porcentaje mínimo de docencia en valenciano para las titulaciones de grado, licenciatura, diplomatura e ingenierías, con un incremento anual que permite alcanzar el objetivo mínimo de un 35 % en 5 años y la distribución equitativa de la oferta docente impartida en las dos lenguas oficiales en un término máximo de 10 años. Los Criteris per a l'elaboració de l'oferta dels ensenyaments oficials de grau i de màster per al curs acadèmic 2025-2026, Aprovat en Consell de Govern de 8 de novembre de 2024, ACGUV 314/2024, que fijan que la docencia en valenciano debe constituir al menos el 50 % sobre el total de horas no impartidas en lengua extranjera en cada titulación, establece además que siempre que de una asignatura se ofrezca más que un grupo en lengua no extranjera, por lo menos uno de ellos debe ser en valenciano.

43. El informe indica que, por primera vez en la historia, el gallego tiene un porcentaje menor de hablantes habituales en Galicia que el castellano. También es especialmente preocupante que el informe muestre una disminución significativa de hablantes de gallego entre las generaciones más jóvenes, lo que pone de manifiesto una falta de transmisión intergeneracional. Véase MONTEAGUDO, Henrique, LOREDO, Xaquín y VÁZQUEZ-GRANDÍO, Gabino S., Informe sobre a situación da lingua galega segundo os datos do Instituto Galego de Estatística de 2023, Real Academia Galega, A Coruña, 2024.

44. MONTEAGUDO, Henrique, "Agora ou nunca", Real Academia Galega, 11 de octubre de 2024, https://academia.gal/-/agora-ou-nunca. La traducción es nuestra.

universidades públicas gallegas —en tanto que representantes del poder cultural—[45] contribuir al fomento de la lengua gallega, tal y como establecen claramente los marcos legales pertinentes. Como parte integrante de sus respectivas universidades, esto se aplica también específicamente a las Facultades de Derecho gallegas. Teniendo en cuenta lo expuesto en este capítulo, no podemos sino constatar que la plena realización de esta obligación —no solamente moral, sino también legal— está lejos de cumplirse. En lo que respecta a la enseñanza del Derecho internacional público, consideramos que la práctica actual además ignora y desaprovecha un potencial estratégico de un elevado valor académico, cultural y formativo.

En consecuencia, consideramos que es urgente tomar las medidas adecuadas para revertir la situación, tanto en lo que respecta concretamente a la docencia del Derecho internacional público en gallego como a la enseñanza del Derecho en general. Aunque sin duda son incompletas y solo constituyen un esbozo, esperamos que las propuestas formuladas en este capítulo en materia de innovación docente puedan servir de impulso para el debate futuro a este respecto. Es tiempo de cambiar el rumbo también en la docencia universitaria del Derecho (internacional público); ahora, o, probablemente, nunca.

7. BIBLIOGRAFÍA

ÁLVAREZ CÁCCAMO, Celso, "Despseudomercantilizar o galego, o português: uma língua comunal e socialista", en RAMALLO, Fernando (coord.), A lingua en 2050, Catroventos Editora, Vigo, 2021, pp. 43-50.

ÁLVAREZ SOUSA, Antonio, "Coñecemento e uso do galego na Universidade da Coruña: a influencia da globalización", en MOSQUERA CARREGAL, Xosé Manuel (ed.), Lingua e universidade. XI Xornadas sobre lingua e usos, Universidade da Coruña, A Coruña, 2015, pp. 91-110.

AMOEDO, Carlos, "A 'revisión' do Plan Xeral de Normalización da Lingua Galega: do pacto ao simulacro", Praza, 30 de diciembre de 2024, https://praza.gal/opinion/a-revision-do-plan-xeral-de-normalizacion-da-lingua-galegado-pacto-ao-simulacro.

AMOEDO SOUTO, Carlos Alberto, "A normalización do galego na Universidade: teitos de cristal e martelos de emerxencia", en VV. AA., Fermín Penzol, rexistrador, bibliófilo e galeguista, Asociación de Funcionarios para a Normalización Lingüística, Irmandade Xurídica Galega, Vigo, 2017, pp. 83-126.

45. ÁLVAREZ SOUSA, Antonio, "Coñecemento e uso do galego na Universidade da Coruña: a influencia da globalización", op. cit., p. 110.

AMOEDO SOUTO, Carlos Alberto y FREIXERO MATO, Xosé Ramón, "25 anos de normalización lingüística na Universidade da Coruña: balance e perspectivas", en MOSQUERA CARREGAL, Xosé Manuel (ed.), Lingua e universidade. XI Xornadas sobre lingua e usos, Universidade da Coruña, A Coruña, 2015, pp. 43-76.

CORREIA, Margarita, "Cinquanta anys que van canviar l'estatus internacional de la llengua portuguesa", Revista de Llengua i Dret, núm. 82, 2024, pp. 364-382.

DE VARENNES, Fernand, "International Mother Language Day 21 February 2019", 20 de febrero de 2019, https://www.ohchr.org/en/statements-andspeeches/2019/02/international-mother-language-day-21-february2019?LangID=E&NewsID=24181.

MALHEIRO GUTIÉRREZ, Xosé Manuel, "Lengua, política lingüística y patrimonio cultural y educativo en Galicia", Cabás. Revista Internacional sobre Patrimonio Histórico-Educativo, núm. 27, 2022, pp. 95-136.

MASEDA RODRÍGUEZ, Javier, TEIJO GARCÍA, Carlos y RODRÍGUEZ RÍO, Xusto A., Termos esenciais de dereito internacional (galego-español-inglés), Edicións USC, Santiago de Compostela, 2012.

MATAS DALMASES, Jordi, "A promoción do catalán no sistema universitario de Cataluña", en MOSQUERA CARREGAL, Xosé Manuel (ed.), Lingua e universidade. XI Xornadas sobre lingua e usos, Universidade da Coruña, A Coruña, 2015, pp. 105-118.

MICHAVILA PITARCH, Francesc, "La Universidad multilingüe", en ALCÓN, Eva y MICHAVILA, Francesc (edits.), La Universidad multilingüe, Tecnos, Madrid, 2012, pp. 19-37.

MONTEAGUDO, Henrique, "Política Lingüística en Galicia: de la normalización sin conflicto al conflicto desnormalizador", en GIRALT LATORRE, Javier y NAGORE LAÍN, Francho (eds.), La normalización social de las lenguas minoritarias. Experiencias y procedimientos para la salvaguardia de un patrimonio inmaterial, Prensas de la Universidad de Zaragoza, Zaragoza, 2019, pp. 17-55.

MONTEAGUDO, Henrique, "Agora ou nunca", Real Academia Galega, 11 de octubre de 2024, https://academia.gal/-/agora-ou-nunca.

MONTEAGUDO, Henrique, LOREDO, Xaquín y VÁZQUEZ-GRANDÍO, Gabino S., Informe sobre a situación da lingua galega segundo os datos do Instituto Galego de Estatística de 2023, Real Academia Galega, A Coruña, 2024.

MOWBRAY, Jacqueline, "The future of international law: shaped by English", Völkerrechtsblog, 18 de junio de 2024, https://voelkerrechtsblog.org/the-future-ofinternational-law-shaped-by-english/.

NORODOM, Anne-Thida y KESSEDJIAN, Catherine, "¿Quién fabrica el derecho internacional?", Le Monde diplomatique en español, vol. XXVII, núm. 331, mayo de 2023.

NÓVOA DE MANUEL, Ruth, Unha xustiza en diálogo co país. Conversas con Carlos Varela, Editorial Galaxia, Vigo, 2020.

OLIVER, Juan, "Ana López-Suevos, jueza: 'La Justicia vive de espaldas a la situación de bilingüismo de Galicia'", Público,9 de marzo de 2025, https://www.publico.es/politica/tribunales/ana-lopez-suevos-jueza-justicia-viveespaldas-situacion-bilingueismo-galicia.amp.html.

PARDO, Miguel, "O Plan Xeral de Normalización, dez anos sen normalizar a lingua", Praza, 18 de septiembre de 2014, https://praza.gal/politica/o-plan-xeral-denormalizacion-dez-anos-sen-normalizar-a-lingua.

PÉREZ-LEMA, Xoán Antón, "Máis galego na Xustiza", Nós Diario, 30 de mayo de 2018, https://praza.gal/opinion/mais-galego-na-xustiza.

PHILLIPSON, Robert "Epilogue: queriyng language in 'English-medium' higher education", Language and Education, vol. 24, núm. 1, 2010, pp. 75-79.

PORTA VIÚ, Eduardo, "A necesidade de promover o uso da lingua galega no funcionamento da Administración de xustiza en Galicia. Reflexións persoais a partir de datos históricos e sociolingüísticos", Avogacía Compostelá, núm. 21, 2021, pp. 27-29.

RÍOS, Xulio (ed.), Nacións Unidas, textos fundamentais, Xerais, Vigo, 1995.

RÍOS, Xulio (ed.), Os dereitos da humanidade, Xerais, Vigo, 1998.

TOMUSCHAT, Christian, "The (Hegemonic?) Role of the English Language", Nordic Journal of International Law, vol. 86, núm. 2, 2017, pp. 196-227.

UNIVERSIDADE DE VIGO, Estudo sociolingüístico sobre o uso do galego na Universidade de Vigo, Servizo de Publicacións da Universidade de Vigo, Vigo, 2018.

INTEGRAR LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LA DOCENCIA EN DERECHO INTERNACIONAL PÚBLICO: PROPUESTAS PARA ABRIR LA MIRADA

Integrating a gender perspective into the teaching of public international law: proposals to widen our vision

Valentina MILANO*

> [T]he *fact that women were denied knowledge of the existence of Women's History decisively and negatively affected their intellectual development as a group. Women who did not know that others like them had made intellectual contributions to knowledge and to creative thought were overwhelmed by the sense of their own inferiority or, conversely, the sense of the dangers of their daring to be different ... Gerda Lerner, The Creation of Feminist Consciousness: From the Middle Ages to Eighteen-Seventy, 1993.*

Resumen: El Derecho Internacional Público, lejos de ser neutral, ha estado históricamente condicionado por estructuras patriarcales que invisibilizaron a las mujeres como sujetos políticos, académicos y jurídicos. Desde John Stuart Mill hasta la actualidad, se ha denunciado la exclusión de las mujeres de los procesos de creación normativa, de las instituciones internacionales y de la doctrina, lo que ha perpetuado sesgos androcéntricos en normas y prácticas jurídicas. Ejemplos de ello son la omisión inicial de la violencia contra las mujeres en la CEDAW o la inclusión en el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos de la prohibición de la esclavitud y del trabajo forzado, pero no de la trata. En la actualidad, tanto la normativa internacional como la nacional obligan a integrar la perspectiva de género en la educación superior. ¿Cómo lograrlo? Este trabajo propone distintas estrategias docentes: visibilizar a las mujeres en la historia del Derecho, transversalizar el análisis de género, introducir temas específicos en los programas, aplicar esta perspectiva en evaluaciones y fomentar metodologías inclusivas. Se subraya, además, que una docencia con enfoque de género enriquece la formación jurídica, promueve el pensamiento crítico y una mejor comprensión de la realidad, y refuerza el compromiso del Derecho Internacional con la igualdad y los derechos humanos.

Palabras clave: docencia con perspectiva de género, metodología docente, innovación docente, mujeres y Derecho, feminismo, docencia en Derecho internacional público.

Abstract: Public International Law, far from being neutral, has historically been sha-

ped by patriarchal structures that rendered women invisible as political, academic, and legal subjects. From John Stuart Mill to the present, scholars have denounced the exclusion of women from law-making processes, international institutions, and legal doctrine, a dynamic that has perpetuated androcentric biases in legal norms and practices. Examples include the initial omission of violence against women in CEDAW or the inclusion in the International Covenant on Civil and Political Rights of the prohibition of slavery and forced labor, but not of trafficking. Today, both international and national legal frameworks require the integration of a gender perspective in higher education. How can this be achieved? This paper proposes several teaching strategies: making women visible in the history of law, mainstreaming gender analysis, introducing specific topics into curricula, incorporating this perspective into assessment methods, and fostering inclusive pedagogies. It further highlights that teaching with a gender perspective enriches legal education, promotes critical thinking and a better understanding of reality, and strengthens International Law's commitment to equality and human rights.

Keywords: gender-sensitive teaching, teaching methodology, teaching innovation, women and law, feminism, teaching of Public International Law.

Sumario: 1. INTRODUCCIÓN. 2. ¿POR QUÉ INTEGRAR LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LA DOCENCIA DEL DERECHO INTERNACIONAL PÚBLICO? 2.1. La discriminación de género como hecho social y jurídico determinante en el Derecho internacional. 2.2. Obligaciones internacionales y nacionales: el mandato de integrar la perspectiva de género. 3. INCORPORAR LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN EL ABORDAJE DE LOS CONTENIDOS DEL DERECHO INTERNACIONAL PÚBLICO. 3.1. Concienciar sobre la invisibilidad histórica de las mujeres. 3.2. Transversalizar la perspectiva de género y el estudio del impacto de las normas en hombres y mujeres. 3.3. Introducir temas específicos relativos a la igualdad de género en los programas de Derecho Internacional Público. 3.4. Incorporar la perspectiva de género en las evaluaciones académicas: elaborar prácticas o exámenes sobre temas de igualdad. 3.5. Participar en programas universitarios e interuniversitarios que promueven la incorporación de la perspectiva de género y la revisión de los contenidos. 4. INCORPORAR LA PERSPECTIVA DE GÉNERO DESDE LA METODOLOGÍA DOCENTE. 4.1. El lenguaje como herramienta de igualdad. 4.2. Participación equilibrada en el aula. 4.3. Uso de estadísticas e indicadores desagregados por sexo. 4.4. Selección equilibrada de lecturas y materiales. 5. CONCLUSIONES: LAS APORTACIONES DE UNA DOCENCIA CON PERSPECTIVA DE GÉNERO. 6. BIBLIOGRAFÍA.

*Profesora titular laboral de Derecho internacional público de la Universidad de las Illes Balears (valentina.milano@uib.es).

1. INTRODUCCIÓN

La superioridad de los hombres y la inferioridad de las mujeres como sujetos sociales y de derecho ha marcado la historia de nuestras civilizaciones durante siglos o más bien milenios. Como argumentó John Stuart Mill en 1869 en su ensayo sobre la igualdad titulado "La Esclavitud de las Mujeres", la cuestión es si se debe obligar a las mujeres a seguir lo que la sociedad percibe como su vocación natural, es decir, el hogar y la familia, o si, en la vida privada y pública, se les debe considerar iguales a los hombres.[1] A este respecto, se ha justamente opinado que, si esta división de roles, basada en el sexo y llamada patriarcado, puede haberse justificado como una necesaria división del trabajo en la evolución temprana de la especie humana, hace mucho que este sistema ya no puede justificarse y que las mujeres, y algunos hombres, lo han desafiado: desde, al menos, el siglo XV.[2]

Esta desigualdad entre mujeres y hombres ha marcado profundamente la configuración de nuestras sociedades y, en consecuencia, la construcción del ordenamiento jurídico. Resulta evidente que la discriminación de género no es un hecho marginal ni incidental, sino estructural. Sin embargo, ha quedado a menudo invisibilizado en el derecho más reciente, adoptado desde la introducción de la igualdad formal entre hombres y mujeres. Un enfoque neutral del derecho en un contexto en el que la igualdad entre los sexos es una conquista muy reciente y en el que la organización social e institucional está todavía profundamente marcada por la discriminación de la mujer constituye de por sí un posicionamiento. En este contexto, el Derecho internacional público no constituye una excepción. Lejos de ser un sistema neutro, el Derecho internacional público refleja las mismas estructuras de poder y sesgos androcéntricos que han apartado a las mujeres del proceso de producción normativa, del diseño institucional y de la producción jurisprudencial. Los principales sujetos del Derecho Internacional —los Estados y las organizaciones internacionales— han estado históricamente representados por hombres. Esto ha llevado a que las necesidades específicas de las mujeres, tales como el enjuiciamiento de la violencia de género o el reconocimiento de los derechos reproductivos, hayan sido marginalizadas en los instrumentos jurídicos internacionales.

De la misma manera, las mujeres han sido discriminadas del ámbito doctrinal, ya que los iusinternacionalistas que han dominado tanto en el ámbito de la investigación como de la docencia —véanse los manuales y autores de referencia en Derecho internacional— han sido prevalentemente hombres hasta hace muy poco tiempo. Estos

1. STUART MILL, John, The Subjection of Women, 1869, M.I.T. Press, 1970.

2. FRASER, Arvonne S., "Becoming Human: The Origins and Development of Women's Human Rights", Human Rights Quarterly, vol. 21, núm. 4, 1999, pp. 853-906, p. 854. Sobre la historia de los derechos de las mujeres como derechos humanos, véase FRASER, Arvonne S., "Becoming Human: The Origin ...", op. cit.; LERNER, Gerda, The Creation of Feminist Consciousness: From the Middle Ages to Eighteen-Seventy, 1993; KAUR, Sukhpal, "Women's Rights: a Historical Perspective", The Indian Journal of Political Science, vol. 70, núm. 1, 2009, pp. 121-130.

elementos han tenido una clara repercusión en la construcción del Derecho internacional, tanto en las prioridades que aborda como en la manera de enfocarlas, así como en su forma de trasmisión a través de la enseñanza.

La presente contribución tiene como propósito analizar por qué y cómo se debe incorporar la perspectiva de género en la enseñanza del Derecho internacional público, y se basa en el análisis del marco normativo internacional y nacional, en revisiones bibliográficas y en experiencias concretas de innovación docente. A través de un enfoque crítico, se expone la necesidad de revisar tanto los contenidos como las metodologías docentes en clave de género, para visibilizar el sesgo de género y aportar herramientas para analizarlo y revertirlo, proponiendo un enfoque hacia esta disciplina que incorpore una visión más amplia e inclusiva. A nuestro modo de ver, añadir esta aproximación a la docencia en Derecho internacional aporta al alumnado una visión más justa, crítica y enriquecedora, y también más ajustada a la realidad a la que se ven confrontados los jóvenes en su vida diaria. Puede por lo tanto contribuir a motivarles en el aprendizaje de una materia que, a menudo, les resulta demasiado lejana.

2. ¿POR QUÉ INTEGRAR LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LA DOCENCIA DEL DERECHO INTERNACIONAL PÚBLICO?

2.1. La discriminación de género como hecho social y jurídico determinante en el Derecho internacional

El Derecho no es un hecho autónomo ni ajeno a la sociedad. Al contrario, responde y reproduce las dinámicas sociales existentes. En el caso del Derecho internacional público, aunque muchas veces se lo asocia con valores universales y principios éticos superiores, su evolución ha estado profundamente condicionada por las estructuras patriarcales. Como se ha dicho, la neutralidad del Derecho, cuando no es crítica en un contexto social de arraigada desigualdad, se convierte en una herramienta que contribuye a mantener una dinámica de dominación y de invisibiliación de esta desigualdad.

El Derecho internacional público ha sido históricamente diseñado por y para actores masculinos. Por consiguiente, las normas, principios e instituciones del Derecho internacional público se han desarrollado en un contexto que ha excluido sistemáticamente a las mujeres del poder político, económico y jurídico. Esta exclusión se refleja en:

- La escasa representación de mujeres en los procesos de negociación internacional: hasta tiempos recientes, las representantes gubernamentales mujeres eran una excepción.

- La omisión de temáticas específicas que afectan a las mujeres, como la violencia sexual o la discriminación estructural para el acceso a los cargos de responsabilidad en el ámbito económico y político.

- El diseño de normas aparentemente neutras que toman como referencia única el sujeto masculino y que no consideran las distintas realidades diferenciadas por género: por consiguiente, las preocupaciones específicas de las mujeres continúan siendo invisibilizadas bajo una supuesta neutralidad o normalidad que, sin que seamos conscientes de ello, refleja las prioridades masculinas.

Este enfoque reproduce lo que se conoce como ceguera de género, es decir, la falsa idea de que el Derecho puede ser objetivo y neutral respecto al sexo y género, con la consiguiente creación de un Derecho que no visibiliza ni atiende a la desigualdad estructural de género, limitándose a un reconocimiento formal de la igualdad. La consecuencia directa de esta ceguera es la perpetuación de sistemas jurídicos que, en lugar de abordar la desigualdad y combatirla, la invisibilizan y consolidan. Un ejemplo paradigmático de esta omisión es el tratamiento de la violencia de género en el ámbito del Derecho internacional. La Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW), a pesar de su relevancia como primer tratado internacional centrado en los derechos de las mujeres, no menciona la violencia contra las mujeres ni la aborda en sus multíplices aspectos. Esta omisión resulta especialmente grave si se considera que dicha violencia constituye una de las formas más extremas y generalizadas de discriminación que sufren mujeres y niñas en todo el mundo, y que les afecta en todos los ámbitos de su vida, tanto pública como privada.

En efecto, durante el proceso de negociación de la CEDAW, la violencia de género fue tratada como una cuestión del ámbito privado, y no como un problema de interés público, y la inclusión de normas que la abordaran, considerada como potencialmente polémica, se percibió como un riesgo para la adopción del tratado. En consecuencia, acabó prevaleciendo una postura favorable a los intereses masculinos, que evitó el reconocimiento de esta problemática e impidió dotar a las mujeres de herramientas jurídicas para denunciar y combatir la violencia que padecen. Esta omisión resulta aún más significativa si se la compara con la Convención Internacional sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Racial, adoptada catorce años antes. En dicha Convención, sí se contempla expresamente la cuestión de la violencia, al establecer la obligación de los Estados de tipificar como delito toda manifestación de violencia basada en la raza, el color o el origen étnico (artículo 4(a)). La comparación pone de relieve la diferencia de tratamiento entre distintas formas de discriminación y evidencia el sesgo androcéntrico que marcó la elaboración de los instrumentos jurídicos internacionales en materia de derechos humanos.

2.2. Obligaciones internacionales y nacionales: el mandato de integrar la perspectiva de género

2.2.1. La igualdad de género como objetivo prioritario del Derecho Internacional

Gracias a los importantes avances logrados en las últimas décadas, numerosos instrumentos jurídicos internacionales han reconocido el derecho a la igualdad entre

mujeres y hombres, estableciendo que la consecución de dicha igualdad constituye uno de los objetivos prioritarios de la comunidad internacional. La Carta de las Naciones Unidas es el primer tratado internacional que integra el objetivo de eliminar la discriminación por razón de sexo en el disfrute de los derechos humanos. Esta obligación general ha sido desarrollada y reforzada en instrumentos posteriores, entre los que destacan la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948), la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW, 1979) y la Plataforma de Acción de Beijing (1995), que constituyen hitos fundamentales en el reconocimiento de la obligación de los Estados de garantizar el derecho a la igualdad.

Entre los instrumentos más recientes que refuerzan el compromiso global con la igualdad de género destacan los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), establecidos en el marco de la Agenda 2030. En particular, el Objetivo 5 compromete a los Estados a "lograr la igualdad de género y empoderar a todas las mujeres y las niñas". En esta línea, la Organización de las Naciones Unidas ha identificado varias áreas prioritarias para revertir las desigualdades persistentes, entre las que se incluyen:

- El aumento del liderazgo y la participación de las mujeres;

- La erradicación de la violencia contra las mujeres;

- El fortalecimiento del empoderamiento económico de las mujeres; y

- La integración de la igualdad de género como eje transversal en todas las políticas de desarrollo.[3]

Este mandato de consecución de la igualdad, que no es simbólico sino jurídicamente vinculante, exige cambios estructurales no solo en el diseño normativo sino también en el despliegue de las políticas públicas, incluyendo el ámbito educativo. Estos objetivos y prioridades deben ser incorporados en la formación jurídica y en particularmente en la del Derecho Internacional, una rama del Derecho que ha sido clave en la formulación y consolidación de tales compromisos.

2.2.2. Obligaciones del sistema educativo

Existen obligaciones claras, tanto a nivel internacional como nacional, de incorporar en los estudios universitarios la enseñanza de la igualdad, su contexto histórico y los desafíos que enfrentamos como sociedad para erradicar las discriminaciones entre hombre y mujeres que aún persisten. Entre los textos internacionales más relevantes se encuentra la "Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI" de la UNESCO, que subraya la necesidad de eliminar los estereotipos de género e inte-

3. ONU Mujeres, "Trabajo y prioridades", disponible en https://www.unwomen.org/es/about-unwomen.

grar los enfoques de género en todas las disciplinas de la educación superior. Además, destaca la importancia de promover los estudios de género como un campo específico del conocimiento, considerándolo un elemento clave para transformar tanto la educación superior como la sociedad en su conjunto.[4] Asimismo, el Consejo de Europa, en su Recomendación de 2007 sobre la integración de la dimensión de género en la educación, solicita a los Estados que apliquen estrategias y medidas adaptadas en aras de promover y fomentar la integración de la perspectiva de género en todos los niveles educativos.[5]

Por otra parte, la CEDAW establece la obligación de eliminar los estereotipos de género en la sociedad en general y la educación en particular.[6] El Comité para la eliminación de la discriminación de la mujer (Comité CEDAW) ha subrayado que, para alcanzar la igualdad de género, todos los aspectos del sistema educativo —incluidos los contenidos educativos, las pedagogías y los entornos de aprendizaje—, "deben tener en cuenta las cuestiones de género, atender a las necesidades de las niñas y las mujeres y ser transformadores para todos".[7] Asimismo, ha instado a los Estados a:

- Elaborar y aplicar políticas y programas, incluidas campañas de sensibilización y educativas, acerca de la Convención, las relaciones de género y la igualdad de género, en todos los niveles de la enseñanza y en la sociedad en general [...];

- Elaborar planes de estudios, libros de texto y material didáctico que no contengan estereotipos, y revisar los existentes, con objeto de [...] promover una imagen y una voz más equilibrada, exacta, saludable y positiva de las mujeres y las niñas;

- Implantar, en todos los niveles de la enseñanza, capacitación obligatoria del personal docente sobre las cuestiones de género y la sensibilidad a esas cuestiones [...].[8]

En el plano nacional, la inclusión de la perspectiva de género en la docencia constituye un mandato legal. La Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la Igualdad Efectiva de Mujeres y Hombres establece que el sistema educativo debe incluir entre sus fines la educación en la igualdad de derechos y oportunidades entre mujeres y hombres (artículo 23). Además, señala que las universidades deben fomentar la enseñanza y la investigación en torno al significado y alcance de la igualdad entre mujeres y hombres y promover la inclusión de docencia en materia de igualdad entre

4. UNESCO, Articulo 4 de la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción, Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, ED-98/CONF.202/3, París, 9 de octubre de 1998.

5. Consejo de Europa, Recomendación CM/Rec(2007)13 del Comité de Ministros a los Estados miembros relativa a la integración de la dimensión de género en la educación, 10 de octubre de 2007.

6. Artículos 5 a) y 10 c) de la Convención respectivamente.

7. Recomendación general núm. 36 (2017) sobre el derecho de las niñas y las mujeres a la educación, CEDAW/C/GC/36, 27 de noviembre de 2017, párr. 13.

8. Ibid., párr. 27 b), d) y e).

los sexos en los planes de estudios, así como la creación de posgrados específicos y el desarrollo de investigaciones especializadas en la materia (artículo 25). Por otro lado, la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección. Integral contra la Violencia de Género establece que las universidades deben incluir la formación, docencia e investigación en igualdad de género y no discriminación de forma transversal (artículo 4). En cumplimiento de la normativa estatal, las universidades han adoptado planes de igualdad que contemplan medidas dirigidas a la inclusión de la perspectiva de género en la docencia, como sucede de forma notablemente desarrollada en la Universidad Autónoma de Barcelona.[9]

Pese a este marco normativo robusto, en la práctica persisten enormes desafíos. Las universidades muestran aún una débil incorporación estructural de la perspectiva de género, tanto en sus planes de estudio como en sus metodologías docentes.[10] Esta carencia, especialmente notoria en los estudios de Derecho, tiene como consecuencia preocupante la insuficiente formación de los profesionales jurídicos en temas de igualdad, violencia sexual, acoso sexual y laboral, y violencia en la pareja, entre otras cuestiones. Tal déficit formativo entre jueces y abogados genera situaciones de desprotección y victimización secundaria para las mujeres. Debido a su impacto social, debe considerarse urgente y prioritaria la incorporación efectiva de esta perspectiva en la docencia en derecho.

3. INCORPORAR LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN EL ABORDAJE DE LOS CONTENIDOS DEL DERECHO INTERNACIONAL PÚBLICO

Aplicar la perspectiva de género a los contenidos del Derecho Internacional Público implica proporcionar al alumnado análisis y herramientas que les permitan cuestionar críticamente la aparente neutralidad y universalidad de esta disciplina, así como

9. Véase, por ejemplo, el Quinto Plan de Acción para la igualdad entre mujeres y hombres de la Universidad Autónoma de Barcelona (2024-2030) que establece como uno de sus 5 ejes prioritarios la "Promoción de la perspectiva de género en la docencia y la investigación" y prevé, entre otras medidas, "Incorporar la competencia en perspectiva de género en las asignaturas de metodologías de investigación de grados y másteres", "Publicar el grado de incorporación de la perspectiva de género en los planes de estudios", "Crear una red interdisciplinaria para facilitar el intercambio de metodologías, prácticas y estrategias para incorporar la perspectiva de género en la docencia y la investigación", "Ofrecer formación en el PDI sobre la incorporación de la perspectiva de género y LGBTI+ en el contenido de la docencia y las metodologías docentes", entre otras medidas.

10. A título de ejemplo, el Diagnóstico de Igualdad realizado en la Universidad de Deusto en 2021 reveló que la transversalización del género en los grados se abordaba solo en asignaturas concretas y de manera marginal y dispersa, sin que se evidenciara una sensibilidad hacia de dimensión de género en las disciplinas estudiadas; en LÓPEZ BELLOSO, María, FERNÁNDEZ ROJO, David, y GÓMEZ ISA, Felipe, "La transversalización de la perspectiva de género en las asignaturas de Derecho Internacional Público. La experiencia de la Universidad de Deusto y del Proyecto GEARING Roles", en GUTIÉRREZ CASTILLO, Víctor L., Innovación docente y renovación pedagógica en Derecho Internacional y Relaciones Internacionales. El impacto de la investigación en la docencia, 2021, pp. 2443, p. 29.

detectar aquellas disposiciones que conllevan discriminación indirecta e invisibilizada. Se trata fundamentalmente de integrar en el aprendizaje del Derecho un análisis de los desequilibrios de poder y de los estereotipos dominantes en la sociedad que han configurado su evolución histórica, examinando cómo sus consecuencias han quedado plasmadas tanto en las normas como en su interpretación jurisprudencial. Esta mirada nos conduce a replantearnos determinados aspectos de la docencia desde una perspectiva más crítica, inclusiva y transformadora.

En este contexto, sugerimos cinco formas de integrar la perspectiva de género en el abordaje de los contenidos del Derecho internacional, que desarrollaremos a continuación:

1. Concienciar sobre la invisibilidad histórica de las mujeres y visibilizar su pensamiento.

2. Transversalizar la perspectiva de género en todos los temas poniendo de manifiesto su impacto en las mujeres.

3. Introducir temas específicos de género en los programas.

4. Incorporar el análisis de temas de género en las prácticas y exámenes.

5. Participar en programas de la universidad o interuniversitarios/UE que fomenten la introducción de la perspectiva de género

3.1. Concienciar sobre la invisibilidad histórica de las mujeres

En primer lugar, es esencial concienciar sobre la perspectiva androcéntrica del Derecho internacional, y visibilizar el pensamiento de mujeres importantes que han hecho aportaciones clave que han quedado excluidas de los currículos.

3.1.1. Visibilizar la exclusión de las mujeres del DIP y su lucha y persecución por querer participar en su formación

Como se ha señalado, es importante explicar al alumnado que las mujeres han querido tener voz y participar en la formación del Derecho nacional e internacional y que se les ha excluido y hasta perseguido por querer hacerlo. La docencia debe recuperar figuras clave excluidas del pensamiento iusinternacionalista y darlas a conocer. Destacamos, por ejemplo, la figura de Olympe de Gouges, autora de la Declaración de los Derechos de la Mujer y la Ciudadana (1789).[11] En plena efervescencia revolucionaria

11. Véase DE JULIO COSTAS, Esperanza, "Arqueología del feminismo: Olympe de Gouges y su lucha a favor de las mujeres", en SUÁREZ VILLEGAS, Juan Carlos et al., Cartografía de los micromachismos: dinámicas y violencia simbólica, Ed. Dykinson, 2020, pp. 795-805; DIAMOND, M.J., "Olympe De Gouges and the French Revolution: The Construction of Gender as Critique", en Diamond, M.J. (ed.) Women and Revolution: Global Expressions. Springer, 1998.

tras la aprobación de la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano, esta pensadora y escritora denunció la injusticia de este texto fundacional de los derechos humanos por excluir a la mitad de la población: las mujeres. Como es sabido, reescribió la Declaración incorporando a las mujeres como sujetos políticos y por este motivo fue encarcelada en 1793, y pocos meses después, guillotinada. Tiene también otros escritos muy vanguardistas, en particular sobre el divorcio, y fue una ferviente defensora de la abolición de la esclavitud.

Otra figura relevante es Flora Tristán, filósofa y escritora franco-peruana, militante del movimiento obrero que, viéndose obligada a trabajar desde muy joven para escapar de la pobreza, se enfrentó desde temprano a la injusticia y a las desigualdades. Dedicó toda su vida a luchar no solo por los derechos de las mujeres, sino también por los derechos de los obreros, así como contra la esclavitud y la pena de muerte. Fue ella quien formuló la consigna "¡Proletarios del mundo, uníos!", que luego adoptaron Marx y Engels en su Manifiesto Comunista de 1848. Fue también la pensadora que propuso la unión sindical de los trabajadores y la primera mujer que defendió el socialismo.[12]

Asimismo, deberíamos dar a conocer a jurista españolas que fueron clave en el desarrollo del derecho nacional e internacional, como Concepción Arenal, que public "El ensayo sobre derecho de gentes" (1879), primera obra importante en España de Derecho internacional, relativa a los tratados internacionales, o Clara Campoamor, abogada y defensora incansable del sufragio femenino, que consiguió la incorporación del derecho al voto de las mujeres en la Constitución republicana de 1931.[13]

Asimismo, es fundamental poner de relieve como la exclusión de las mujeres en los procesos de toma de decisión en el ámbito nacional e internacional ha repercutido directamente en el diseño de normas que ignoran sus experiencias y necesidades. Para transmitir cómo esta realidad ha quedado plasmada en las normas del Derecho Internacional Público, podemos referirnos, por ejemplo, a las circunstancias, examinadas en el apartado 2.1., que han hecho que la violencia contra la mujer no haya sido abordada en la CEDAW. Asimismo, podemos referirnos al hecho que esta Convención haya visto la luz como un instrumento menos garantista que otras convenciones similares. Por ejemplo, mientras la Convención sobre discriminación racial establecía entre las funciones de su Comité el examen de quejas presentadas por particulares, la CEDAW no otorgó esta función a su Comité, privando a las mujeres de la posibilidad de presentar comunicaciones en contra de los Estados, un hecho que perdur hasta la adopción del Protocolo facultativo, 20 años más tarde. Esto refleja un enfoque más limitado y reticente por parte de los Estados respecto de los derechos de las mujeres.[14]

---

12. Entre sus publicaciones señalamos su primer artículo "La situación de las mujeres extranjeras pobres en Francia" (1835), y su famosa obra "Unión obrera" (1840).

13. CAMPOAMOR, Clara, La Mujer en la Diplomacia y otros escritos, Ed. Renacimiento, 2022. CAMPOAMOR, Clara, Del foro al Parlamento, artículos periodísticos 1925-1934, Ed. Renacimiento, 2021.

Asimismo, al abordar el Derecho internacional humanitario y del Derecho penal internacional, deberíamos poner de manifiesto el hecho que durante numerosas décadas dicho *corpus* normativo omitió el reconocimiento formal de la violencia sexual como arma de guerra. El Estatuto de Roma de la Corte Penal Internacional ha puesto remedio a estas deficiencias incluyendo explícitamente la violación y otras formas de violencia sexual como crímenes de guerra y crímenes de lesa humanidad. Sin embargo, la implementación efectiva de estas normas ha sido lenta y limitada, lo que ha perpetuado la impunidad y la falta de protección para las mujeres en contextos de conflicto o de violación masiva de los derechos humanos.[15]

Abordar estos aspectos permite al alumnado desarrollar una visión crítica al mismo tiempo que se integra el enfoque de género, aportando una perspectiva histórica.

Además, permite entender mejor la importancia del Derecho internacional, al visibilizar las luchas y reivindicaciones sociales que lo sustentan, la forma en la que se ha conseguido plasmarlas y el camino que queda por recorrer.

3.1.2. Incorporar el pensamiento feminista y las teorías críticas

También es fundamental incluir en los programas a pensadoras feministas del derecho, cuyas aportaciones ofrecen visiones alternativas y enriquecedoras del Derecho internacional público desde una perspectiva feminista y, de manera más amplia, sobre el papel del derecho en la sociedad. Autoras claves cuyos escritos pueden abordarse en clase y recomendarse como lecturas son Rosa Brooks[16], Hilary Charlesworth, Christine Chinkin, Shelley Wright[17], Rachel Saloom[18] y Catherine MacKinnon[19] o, en español, Gemma Nicolás y Encarna Bodelón,[20] Ana de Miguel,[21] Alda Facio y Lorena Fries[22] o Yayo Herrero.[23]

---

14. Véase DONNER, Laura A., "Gender Bias in Drafting International Discrimination Conventions: The 1979 Women's Convention Compared with the 1965 Racial Convention", California Western International Law Journal, Vol. 24, núm. 2, 1994, pp. 241-254.

15. Véase GAGGIOLI, Gloria, "Sexual violence in armed conflict", International Review of the Red Cross, vol. 96 (894), 2014, pp. 503–538.

16. BROOKS, Rosa, "Feminism and International Law: An Opportunity for Transformation", Yale Journal of Law and Feminism, Vol. 14, 2002, pp. 345-361.

17. CHARLESWORTH, Hilary, CHINKIN, Christine y WRIGHT, Shelley, "Feminist Approaches to International Law", The American Journal of International Law, Vol. 85, No. 4, 1991, p. 613-645.

18. SALOOM Rachel, "A Feminist Inquiry into International Law and International Relations", Roger Williams University Law Review, Vol. 12, núm. 1, 2006.

19. MACKINNON, Catherine, Towards a Feminist Theory of the State, Harvard University Press, 1989.

20. NICOLÁS, Gemma, y BODELÓN, Encarna, Género y Dominación, Críticas feministas del derecho y el poder, Anthropos, 2009.

Las teorías feministas del derecho desarrolladas por estas y otras autoras sostienen que el derecho es una manifestación central del poder en la sociedad. Desde esta perspectiva, cuestionan los principios y presupuestos tradicionales del sistema jurídico, proponiendo una evaluación crítica tanto de la legislación como de las instituciones legales y planteando alternativas al ordenamiento vigente.[24] Estas teorías abren la mirada más allá de la norma para centrarse en las relaciones de poder que representa y perpetúa el propio sistema jurídico e institucional, planteando soluciones novedosas para transformarlas.

3.2. Transversalizar la perspectiva de género y el estudio del impacto de las normas en hombres y mujeres

La perspectiva de género no debe limitarse a un tema aislado del programa, sino que debe atravesar el análisis de cualquier cuestión de Derecho internacional. Esto implica que, en el análisis de cualquier tema, podamos incorporar un breve análisis del impacto diferencial que tienen las normas en las mujeres y en los hombres y de la discriminación, directa o indirecta, que pueden generar. También, debería incorpore una mirada interseccional que tenga en cuenta los sesgos discriminatorios que puedan afectar a otros colectivos por motivos raciales, nacionales, de estatus social o migratorio, entre otros. Esta perspectiva permite visibilizar la acumulación de factores de discriminación que hacen que ciertos grupos de mujeres se vean especialmente afectados por la ausencia de normas que amparen su situación de especial vulnerabilidad. Nos estamos refiriendo, por ejemplo, a mujeres que son, también, migrantes y, eventualmente, perteneciente a alguna minoría racial o nacional, o a mujeres que viven en zonas rurales.

Para detectar estos aspectos, podemos plantear en clase o en la elaboración de trabajos preguntas como:

- ¿Cómo afecta, en la práctica, la configuración de esta norma o institución a mujeres y hombres? ¿Ofrece el mismo nivel de protección a ambos colectivos?

---

21. DE MIGUEL ÁLVAREZ, Ana, "La teoría crítica feminista como marco de visibilidad de los derechos de las mujeres", Frónesis: Revista de filosofía jurídica, social y política, Vol. 21, núm. 1, 2014, pp. 29-41.

22. FACIO, Alda, y FRIES, Lorena, Género y Derecho, Ed. La Morada, 1999; FACIO, Alda, Cuando el género suena, cambios trae: una metodología para el análisis de género del fenómeno legal, ILANUD, 1992; FACIO, Alda, "Feminismo, Género y Patriarcado", Revista sobre Enseñanza del Derecho de Buenos Aires, núm. 6, 2005, pp. 259-294.

23. HERRERO, Yayo, Propuesta de revisión del artículo 1 de la Declaración universal de los derechos humanos, disponible en https://www.facebook.com/watch/?v=180198447136483; HERRERO, Yayo, "La crisis ecosocial: Impactos y resistencias en clave de género", en BORRÀS PENTINAT, Susana y VILLAVICENCIO CALZADILLA, Paola Milenka, Justicia climática: visiones constructivas desde el reconocimiento de la desigualdad, 2021, pp. 243-266.

24. Para una revisión de estas teorías, véase AMORÓS, Celia, y de MIGUEL ÁLVAREZ, Ana, "Teoría feminista: de la ilustración a la globalización", Ed. Minerva España, 2005.

- ¿Existen impactos directa o indirectamente discriminatorios? ¿Se ha incorporado una mirada interseccional?

- ¿Se han invisibilizado cuestiones que afectan mayoritariamente a las mujeres?

- ¿Qué colectivos han estado representados en su elaboración y de qué manera?

Ofrecemos algunos ejemplos de análisis de normas o instituciones jurídicas desde una perspectiva de género que podemos plantear al alumnado:

Derecho de asilo: ¿La definición de "refugiado" del Convenio de Ginebra contempla adecuadamente las formas de persecución que afectan tanto a los hombres como a las mujeres? ¿La supuesta neutralidad de la definición es tal en realidad? ¿Los motivos de persecución mencionados se aplican más a los hombres, o incluyen también las formas de persecución que afectan mayoritariamente a las mujeres?

Derechos civiles y políticos: examinad la prohibición de la esclavitud y trabajo forzado, o el derecho a ser libre de tortura: ¿se han formulado teniendo en cuenta las situaciones que afectan tanto a los hombres como a las mujeres? ¿en cuanto a la primera prohibición, por ejemplo, qué reflexión merece el hecho de que se contemple la prohibición de la esclavitud y del trabajo forzado, pero no de la trata de personas, considerando que esta última forma de explotación, tan antigua como las demás, afecta mayoritariamente a las mujeres?

Mantenimiento de la paz y seguridad: ¿Han podido las mujeres contribuir a los esfuerzos internacionales de mantenimiento de la paz de forma igualitaria? En este contexto, se puede proponer el estudio de la resolución 1325 del Consejo de seguridad sobre las mujeres, la paz y la seguridad, que aborda la perspectiva de género en la prevención, gestión y solución de conflictos.

Derecho medioambiental internacional: ¿Quién participa en las negociaciones climáticas? ¿Se incorporan las necesidades diferenciadas de mujeres, especialmente de las mujeres de comunidades rurales o indígenas?

Finalmente, podemos repensar los ejemplos que utilizamos en nuestras explicaciones o materiales, asegurándonos de que incorporamos suficientes ejemplos que estén relacionados con temáticas de igualdad. Por ejemplo, al abordar el estudio de los tratados, puede utilizarse la CEDAW —sus objetivos, estructura, reservas, entre otros aspectos— o el Convenio de Estambul como textos ilustrativos. Del mismo modo, al analizar los actos jurídicos de la Unión Europea, puede recurrirse, a modo de ejemplo, a la Directiva de 2019 sobre la conciliación de la vida familiar y laboral. Estas referencias permiten dar a conocer de forma sencilla, y sin requerir tiempo adicional, problemáticas de género relevantes y cuales son algunos de los temas prioritarios en la agenda de la ONU o la UE.

3.3. Introducir temas específicos relativos a la igualdad de género en los programas de Derecho Internacional Público

Pese a ciertos avances, las cuestiones relacionadas con la igualdad entre mujeres y hombres continúan siendo incorporadas de forma residual en los programas académicos de Derecho Internacional Público. Resulta necesario, por tanto, introducir unidades o módulos específicos sobre temas de igualdad de género que permitan abordar de forma más profundizada las desigualdades persistentes y los desafíos actuales. Una propuesta concreta consiste en incluir un tema o subtema específico que podría titularse: "La igualdad de género en el desarrollo del Derecho Internacional". Debería preferiblemente ubicarse en la parte introductoria de la asignatura, para otorgar la debida importancia a esta cuestión y plantearla desde un principio, lo que permite luego desarrollarla de forma transversal durante el resto de la asignatura, incorporando fácilmente referencias en relación con distintos temas, puesto que el alumnado ya es conocedor de la problemática. Este tema podría plantearse, por ejemplo, desarrollando los aspectos siguientes:

1. Fases de la exclusión y de la progresiva incorporación de los derechos de la mujer al ordenamiento internacional: Se abordaría la historia de la marginación de las mujeres en el ámbito internacional, así como los avances normativos reflejados en los principales tratados internacionales, los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y otras fuentes jurídicas relevantes.

2. Principales retos actuales: Esta parte permitiría ofrecer una visión general de las cuestiones que se consideran prioritarias en la actualidad, como la violencia contra la mujer en sus distintas formas, la desigualdad en el ámbito laboral —incluyendo la brecha salarial, el techo de cristal, la conciliación, el acoso laboral y sexual—; los derechos sexuales y reproductivos —por ejemplo, el derecho al aborto—; la participación de las mujeres en el poder político y económico; y la necesidad de aplicar un enfoque interseccional. Esta parte debería incorporar, para cada tema, el papel de los mecanismos de control y su efectividad, lo que significa incorporar el estudio de los principales hitos de la jurisprudencia internacional y regional en materia de género y del grado de incorporación de la jurisprudencia y de las recomendaciones internacionales en el plano nacional.

Alternativamente, estas cuestiones podrían abordarse en la parte del Derecho internacional de los derechos humanos, pero consideramos que, tal y como se ha mencionado, estos temas deberían ser tratados antes, al principio de la asignatura. Sin embargo, cuando se aborde el estudio del Derecho internacional de los derechos humanos, se deberían incorporar algunos temas específicos como la violencia contra la mujer y alguna otra cuestión, permitiendo un abordaje más profundizando, mediante el estudio de, entre otros, los informes de los procedimientos especiales o de GREVIO, las observaciones generales o finales de los Comité de la ONU o alguno de sus dictámenes, o sentencias de los tribunales regionales de derechos humanos.

En conclusión, una integración de estos contenidos no solo como mención transversal sino como abordaje específico y más profundizado resulta indispensable para formar profesionales del Derecho con una comprensión profunda y crítica de las desigualdades estructurales de género en el ámbito internacional y nacional y de las herramientas jurídicas necesarias para contribuir a su erradicación.

3.4. Incorporar la perspectiva de género en las evaluaciones académicas: elaborar prácticas o exámenes sobre temas de igualdad

Otra estrategia consiste en la propuesta de prácticas y exámenes que aborden temáticas de igualdad. Estas actividades deben estar diseñadas no solo para transmitir conocimientos normativos, sino también para ejercitar la capacidad del alumnado de identificar situaciones de desigualdad estructural y proponer mecanismos jurídicos para su reparación. En este sentido, señalamos como ejemplo de una práctica docente potencialmente útil la experiencia de un examen de caso práctico, diseñado en el marco de la asignatura de Derecho Internacional Público, centrado en la aplicación del Convenio Europeo sobre la lucha contra la trata de seres humanos. El supuesto propuesto exponía un caso real de mujeres víctimas de trata con fines de explotación sexual y requería al alumnado, una vez determinado el derecho aplicable, evaluar si los Estados implicados habían cumplido con sus obligaciones de protección y persecución penal y valorar ante qué mecanismos internacionales las víctimas podían reclamar la reparación de sus derechos, entre otros aspectos.

Asimismo, existen numerosos supuestos que pueden servir de base para el desarrollo de actividades complementarias, tales como prácticas de evaluación continua, en las que resulta muy sencillo integrar una perspectiva de género. Entre ellas, sugerimos a título de ejemplo:

- El análisis crítico del acceso a la vivienda en España —o en otros países— desde un enfoque de género y/o interseccional, a partir del examen de las observaciones finales elaboradas por el Comités de derechos económicos, sociales y culturales o de los informes del Relator Especial sobre el derecho a una vivienda adecuada.

- El estudio de las negociaciones de las Conferencias de las Partes (CoP) sobre cambio climático desde una perspectiva de género, evaluando en qué medida se incorporan las voces y los derechos de las mujeres y de otros colectivos en situación de vulnerabilidad en los procesos de formulación y aplicación de políticas ambientales.

3.5. Participar en programas universitarios e interuniversitarios que promueven la incorporación de la perspectiva de género y la revisión de los contenidos

La incorporación de la perspectiva de género en la enseñanza del Derecho Internacional Público ha sido impulsada por diversas iniciativas académicas desarrolladas tanto en el ámbito universitario como en el marco de programas financiados por la Unión Europea. En este contexto, cabe destacar algunas experiencias significativas. En el marco del proyecto europeo GEARING ROLES (Gender Equality Actions in Research Institutions to traNsform Gender ROLES), orientado a integrar la perspectiva de género en la docencia y la investigación universitarias, el Área de Derecho Internacional Público de la Universidad de Deusto ha implementado un proyecto piloto sobre transversalización de género en la asignatura "Protección Internacional de los Derechos Humanos", en la que se realizaron prácticas centradas, en un primer momento, en estudiar la situación de la mujer en distintos Estados con respecto a la garantía de los derechos civiles y políticos reconocidos en el correspondiente Pacto y, en una segunda fase, en alcanzar un conocimiento profundizado de la CEDAW, de su nivel de ratificación por los Estados y del nivel de incorporación de sus normas y principios en la legislación y prácticas en estos mismos Estados.[25] Asimismo, esta Área ha participado en la elaboración de guías sobre transversalización de género en la docencia y en el desarrollo de actividades formativas.

Destaca también la labor del Centro de Estudios y de Investigación "Mujeres y Derechos" (Dones i Drets) de la Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB). Este centro académico promueve activamente un debate interdisciplinar desde diferentes ámbitos jurídicos en torno a la docencia y la investigación jurídica con enfoque de género. Destacan las publicaciones sobre docencia en derecho con perspectiva de género, en el marco de las cuales la profesora Zapater Duque, del Área de Derecho Internacional Público, presenta una propuesta de incorporación de la perspectiva de género a través de la metodología de la simulación de negociaciones en el Consejo de la Unión Europea.[26]

En esta línea de acción, resulta también muy relevante la publicación de la Guía para una docencia universitaria con perspectiva de género en Derecho y Criminología, elaborada en el marco de la Xarxa Vives d'Universitats por la profesora Torres Díaz del área de Derecho constitucional de la Universidad de Alicante. Esta guía ofrece propuestas, ejemplos de buenas prácticas, recursos docentes y herramientas de consulta

25. LÓPEZ BELLOSO, María, FERNÁNDEZ ROJO, David, y GÓMEZ ISA, Felipe, "La transversalización de la perspectiva de género ...", op. cit.

26. Véase, en particular, ESPUNY TOMÁS, María Jesús, y ZAPATER DUQUE, Esther (Coord.), "La docencia del derecho con perspectiva de género", Ed. Dykinson, 2018, y el capítulo de la Profesora Esther Zapater Duque, titulado "La innovación docente en el derecho y la inclusión de la perspectiva de género. La metodología de la simulación de negociaciones en el Consejo de la Unión Europea".

para redibujar los esquemas mentales del pensamiento jurídico tradicional e incorporar aspectos que visibilicen las problemáticas de género. [27]

4. INCORPORAR LA PERSPECTIVA DE GÉNERO DESDE LA METODOLOGÍA DOCENTE

El compromiso con la igualdad de género en la docencia no solo se manifiesta en lo que se enseña, sino también en cómo se enseña. La metodología docente puede reforzar o, por el contrario, cuestionar las estructuras de poder dentro del aula. Por ello, integrar una perspectiva de género implica adoptar prácticas pedagógicas inclusivas, reflexivas y críticas. Señalamos a continuación algunas de las que consideramos más importantes.

4.1. El lenguaje como herramienta de igualdad

El lenguaje no es neutro. Cumple una función simbólica y estructural en la construcción de la realidad. La utilización exclusiva del masculino genérico refuerza la invisibilización de las mujeres. Por ello, es esencial utilizar un lenguaje inclusivo en la comunicación con el alumnado y en los materiales de manera constante y coherente, utilizar fórmulas neutras cuando sea posible y, cuando no lo sea, alternar el uso de femenino y masculino. También, es importante cuestionar expresiones normalizadas que reproducen estereotipos de género, así como lo haríamos con expresiones normalizadas que reproducen estereotipos raciales. Además, el lenguaje y los ejemplos que utilizamos en presentaciones, esquemas, evaluaciones o materiales audiovisuales debe reflejar diversidad e inclusión: por ejemplo, ¿nos referimos siempre al embajador en nuestras explicaciones y materiales, o también a la embajadora?

4.2. Participación equilibrada en el aula

Las dinámicas participativas deben promover una distribución equitativa de la palabra y los roles de liderazgo en el aula. Esto implica:

- Promover la participación activa de todas las personas del grupo de la asignatura, tanto en las sesiones plenarias como en las actividades en grupos reducidos, asegurando que todas puedan desempeñar roles relevantes en exposiciones y demás tareas.

- Observar y corregir si son siempre los alumnos varones quienes toman la palabra, lideran debates o presentan los trabajos grupales.

---

27. TORRES DÍAZ, María Concepción, Guía para una docencia universitaria con perspectiva de género en Derecho y Criminología, 2021, Xarxa Vives d'Universitats.

- Fomentar la creación de espacios seguros donde el alumnado se sienta libre de expresar sus opiniones sin temor a estigmatización relacionada con el género u otras condiciones o factores.

Estas prácticas permiten romper con la reproducción inconsciente de jerarquías de género en la dinámica universitaria.

4.3. Uso de estadísticas e indicadores desagregados por sexo

Incorporar estadísticas desagregadas por sexo permite evidenciar desigualdades que de otro modo permanecerían ocultas y que a veces son objeto de cuestionamiento por parte del alumnado. Por ejemplo, resulta esencial ofrecer datos estadísticos oficiales sobre, por ejemplo, la participación de las mujeres en puestos de representación política o de dirección empresarial, o sobre la proporción de mujeres que trabajan a tiempo parcial frente a los hombres, o que son víctimas de violencia sexual o doméstica, o de acoso sexual o laboral, así como cifras relativas al porcentaje de mujeres y hombres identificados como víctimas de trata de seres humanos con fines de explotación sexual u laboral. También resulta interesante ofrecer datos sobre el porcentaje de juezas en los Tribunales internacionales, o el porcentaje de mujeres entre los jueces nombrados por España u otros países en el Tribunal Europeo de Derechos Humanos. Además de los datos estadísticos detallados ofrecidos por el INE en su apartado "Mujeres y hombre en España", organismos e instituciones como Eurostat o la Comisión europea proporcionan datos muy útiles a este respecto.[28] Introducirlos en nuestra docencia fortalece el análisis crítico y ancla la teoría jurídica en datos reales.

4.4. Selección equilibrada de lecturas y materiales

La bibliografía recomendada y las aportaciones doctrinales a las que nos referimos a lo largo del curso deben incluir autoras mujeres y voces que no sean siempre las hegemónicas. Incluir únicamente textos de hombres blancos y de cultura occidental no solo es sesgado, sino que constituye asimismo una omisión de aportes muy importantes y enriquecedores. Es necesario por tanto visibilizar el trabajo de investigadoras y expertas y asegurar un equilibrio razonable entre autores y autoras en el diseño del programa y en las lecturas obligatorias y recomendadas.

---

28. Véase, por ejemplo, los datos aportados en el último informe bienal de la Comisión europea sobre la trata en la UE (Informe de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones sobre los progresos realizados en la Unión Europea en la lucha contra la trata de seres humanos (Quinto informe), COM/2025/8 final, 20 de enero de 2025) o los resultados de la encuesta de la UE sobre distintas formas de violencia por motivos de género, que incluye datos sobre la violencia en la pareja o el acoso sexual laboral en la UE (Eurostat, FRA, EIGE, EU GenderBased Violence Survey – Key Results, Experiences of women in the 27 EU Member States, 2024).

5. CONCLUSIONES: LAS APORTACIONES DE UNA DOCENCIA CON PERSPECTIVA DE GÉNERO

La universidad, como espacio de formación crítica y de creación de conocimiento, tiene la responsabilidad de contribuir a la construcción de una sociedad más justa, igualitaria y plural. En este contexto, la incorporación de la perspectiva de género en la enseñanza del Derecho internacional público constituye un deber jurídico, académico y ético. Una docencia con enfoque de género ensancha la mirada del alumnado, permitiéndole identificar a los sujetos invisibilizados —mujeres y otros colectivos vulnerables— y reconocer sus luchas por el reconocimiento jurídico en el plano internacional. También permite entender el rol que ha tenido el derecho en su exclusión y en su posterior incorporación, a menudo tardía y limitada.

Este enfoque permite cuestionar críticamente los fundamentos del sistema jurídico internacional y enriquece el análisis jurídico fomentando una comprensión más profunda e inclusiva del Derecho internacional. Asimismo, promueve un aprendizaje más participativo, reflexivo y útil, al sensibilizar al alumnado sobre los impactos diferenciados de las normas internacionales y al dotarlo de herramientas para identificar y remediar situaciones de discriminación con las que, con toda probabilidad, se enfrentarán en su práctica profesional. En definitiva, se trata de una propuesta formativa que no solo mejora la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, aumentando la motivación e implicación del alumnado, sino que fortalece el compromiso ético del Derecho Internacional con la transformación social y la defensa efectiva de la igualdad y los derechos humanos.

6. BIBLIOGRAFÍA

AMORÓS, Celia, y DE MIGUEL ÁLVAREZ, Ana, “Teoría feminista: de la ilustración a la globalización”, Ed. Minerva España, 2005.

BROOKS, Rosa, “Feminism and International Law: An Opportunity for Transformation”, Yale Journal of Law and Feminism, Vol. 14, 2002, pp. 345-361.

CAMPOAMOR, Clara, La Mujer en la Diplomacia y otros escritos, Ed. Renacimiento, 2022.

CAMPOAMOR, Clara, Del foro al Parlamento, artículos periodísticos 19251934, Ed. Renacimiento, 2021.

CHARLESWORTH, Hilary, CHINKIN, Christine y WRIGHT, Shelley, “Feminist Approaches to International Law”, The American Journal of International Law, Vol. 85, No. 4, 1991, p. 613-645.

COMISIÓN EUROPEA, Informe de la al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones sobre los progresos realizados en la Unión Europea en la lucha contra la trata de seres humanos (Quinto informe), COM/2025/8 final, 20 de enero de 2025.

CONSEJO DE EUROPA, Recomendación CM/Rec(2007)13 del Comité de Ministros a los Estados miembros relativa a la integración de la dimensión de género en la educación, 10 de octubre de 2007.

DE JULIO COSTAS, Esperanza, "Arqueología del feminismo: Olympe de Gouges y su lucha a favor de las mujeres", en SUÁREZ VILLEGAS, Juan Carlos et al., Cartografía de los micromachismos: dinámicas y violencia simbólica, Ed. Dykinson, 2020, pp. 795-805.

DE MIGUEL ÁLVAREZ, Ana, "La teoría crítica feminista como marco de visibilidad de los derechos de las mujeres", Frónesis: Revista de filosofía jurídica, social y política, Vol. 21, núm. 1, 2014, pp. 29-41.

DIAMOND, Marie Josephine, "Olympe De Gouges and the French Revolution: The Construction of Gender as Critique", en Diamond, M.J. (ed.) Women and Revolution: Global Expressions. Springer, 1998.

DONNER, Laura A., "Gender Bias in Drafting International Discrimination Conventions: The 1979 Women's Convention Compared with the 1965 Racial Convention", California Western International Law Journal, Vol. 24, núm. 2, 1994, pp. 241-254.

ESPUNY TOMÁS, María Jesús, y ZAPATER DUQUE, Esther (Coord.), La docencia del derecho con perspectiva de género, Ed. Dykinson, 2018.

EUROSTAT, FRA, EIGE, EU Gender-Based Violence Survey – Key Results, Experiences of women in the 27 EU Member States, 2024.

FACIO, Alda, Cuando el género suena, cambios trae: una metodología para el análisis de género del fenómeno legal, ILANUD, 1992.

FACIO, Alda, "Feminismo, Género y Patriarcado", Revista sobre Enseñanza del Derecho de Buenos Aires, núm. 6, 2005, pp. 259-294.

FACIO, Alda, y FRIES, Lorena, Género y Derecho, Ed. La Morada, 1999.

FRASER, Arvonne S., "Becoming Human: The Origins and Development of Women's Human Rights", Human Rights Quarterly, vol. 21, n. 4, 1999, pp. 853-906.

GAGGIOLI, Gloria, "Sexual violence in armed conflict", International Review of the Red Cross, vol. 96 (894), 2014, pp. 503–538.

HERRERO, Yayo, “La crisis ecosocial: Impactos y resistencias en clave de género”, en BORRÀS PENTINAT, Susana y VILLAVICENCIO CALZADILLA, Paola Milenka, Justicia climática: visiones constructivas desde el reconocimiento de la desigualdad, 2021, pp. 243-266.

HERRERO, Yayo, Propuesta de revisión del artículo 1 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, disponible en:https://www.facebook.com/watch/?v=180198447136483

KAUR, Sukhpal, “Women’s Rights: a Historical Perspective”, The Indian Journal of Political Science, vol. 70, n. 1, 2009, pp. 121-130.

LERNER, Gerda, The Creation of Feminist Consciousness: From the Middle Ages to Eighteen-Seventy, 1993.

LÓPEZ BELLOSO, María, FERNÁNDEZ ROJO, David, y GÓMEZ ISA, Felipe, “La transversalización de la perspectiva de género en las asignaturas de Derecho Internacional Público. La experiencia de la Universidad de Deusto y del Proyecto GEARING Roles”, en GUTIÉRREZ CASTILLO, Víctor L., Innovación docente y renovación pedagógica en Derecho Internacional y Relaciones Internacionales. El impacto de la investigación en la docencia, 2021, pp. 24-43.

MACKINNON, Catherine, Towards a Feminist Theory of the State, Harvard University Press, 1989.

NICOLÁS, Gemma, y BODELÓN, Encarna, Género y Dominación, Críticas feministas del derecho y el poder, Anthropos, 2009.

SALOOM Rachel, “A Feminist Inquiry into International Law and International Relations”, Roger Williams University Law Review, Vol. 12, núm. 1, 2006.

STUART MILL, John, The Subjection of Women, 1869, M.I.T. Press, 1970.

TORRES DÍAZ, María Concepción, Guía para una docencia universitaria con perspectiva de género en Derecho y Criminología, 2021, Xarxa Vives d’Universitats.

TRATAMIENTO DE LA DIVERSIDAD EN LA ASIGNATURA "DERECHO DE FAMILIA INTERNACIONAL"

Dealing with diversity in the subject "international family law"

Noelia FERNÁNDEZ AVELLO*

Resumen: La asignatura "Derecho de familia internacional" presenta unas condiciones particulares: se imparte a estudiantes de diferentes cursos del Grado en Derecho y hay una presencia significativa de estudiantes procedentes de otros países. La preparación y la planificación de la docencia deben enfocarse en parte a neutralizar las dificultades que ello supone. Al mismo tiempo, deben aprovecharse las posibilidades que ofrecen tanto estas condiciones como los contenidos de la asignatura de cara al favorecimiento del interés, la implicación y el aprendizaje de todo el alumnado.

Palabras clave: Derecho internacional privado – diversidad del estudiantado – situaciones familiares internacionales.

Abstract: The subject 'International Family Law' presents particular conditions: it is taken by students from different years of the Law Degree and there is a significant presence of students from other countries. The preparation and planning of the teaching should focus in part on neutralising the difficulties this entails. At the same time, the potential offered by both the conditions and the contents of the subject should be exploited to encourage the interest, involvement and learning of all students.

Keywords: Private international law – student diversity – international family situations.

Sumario: 1. PLANTEAMIENTO: LA ASIGNATURA DERECHO DE FAMILIA INTERNACIONAL. 2. LA DIVERSIDAD DEL ESTUDIANTADO. 2.1. Diversidad de cursos. 2.2. Diversidad de países de procedencia. 3. INTEGRACIÓN DE LA DIVERSIDAD EN LA METODOLOGÍA. 4. CONCLUSIONES. BIBLIOGRAFÍA.

* Profesora Ayudante Doctora de Derecho internacional privado de la Universidad de Alcalá (n.fernandeza@uah.es).

1. PLANTEAMIENTO: LA ASIGNATURA "DERECHO DE FAMILIA INTERNACIONAL"

El objeto de la presente contribución es el tratamiento de la diversidad en la asignatura "Derecho de familia internacional" del Grado en Derecho de la Universidad de Alcalá, dedicada al estatuto personal transfronterizo y a las relaciones familiares con elementos internacionales. La diversidad se tratará desde la perspectiva del estudiantado, de distintos cursos y países de procedencia. Esta circunstancia determina el enfoque que debe adoptarse en la impartición de la asignatura y se integra en la metodología empleada en la parte práctica de la asignatura.

La asignatura se imparte a estudiantes de primer y de cuarto curso del Grado en Derecho.[1] Los últimos generalmente ya han superado la asignatura troncal Derecho internacional privado (DIPr) y también la asignatura Derecho Civil III (familia y sucesiones), mientras que los estudiantes de primero aún no han cursado estas dos asignaturas.[2] Ello implica que deba impartirse la asignatura a estudiantes que no cuentan con conocimientos de Derecho internacional privado ni de otros sectores del Derecho que funcionan como base. No obstante, la complejidad que presenta la docencia en esta asignatura viene realmente determinada por la diversidad del estudiantado: los contenidos, las actividades y los criterios de evaluación son los mismos para los estudiantes de distintos cursos, y la asignatura no puede adaptarse únicamente a la situación y necesidades de uno u otro sector de estudiantes.

Junto a ello, en la asignatura suele haber una presencia significativa de estudiantado internacional (Erasmus y otros programas internacionales). A las dificultades que generalmente esto representa para la docencia, se suma que habitualmente estos estudiantes tampoco han cursado previamente la asignatura Derecho internacional privado.[3]

Por las condiciones expuestas, la impartición de esta asignatura supone un reto para el/la docente. Lo es, particularmente, para una docente en los primeros años de la carrera universitaria y acostumbrada a impartir docencia en los últimos cursos del Grado hasta el momento en que se hizo cargo de esta asignatura, como es el caso de

1. Se trata de una asignatura de seis créditos que se imparte en el segundo cuatrimestre. Se ofrece como asignatura transversal a los alumnos de primer curso y como asignatura optativa a los alumnos de cuarto curso del Grado en Derecho.

2. En la UAH la asignatura troncal Derecho internacional privado se ubica en el tercer curso. No se excluyen los contenidos de la parte especial relativos a las situaciones familiares transfronterizas, pero sí tienen una menor extensión debido a la existencia de la asignatura Derecho de familia internacional.

3. Durante el curso 2024/2025 han seguido la evaluación continua 39 estudiantes: 19 de primero, 9 de cuarto y 11 Erasmus y de otros programas internacionales. En cuanto a los estudiantes internacionales, generalmente no suelen haber cursado previamente Derecho internacional privado, pero en algunos casos ya han superado esta asignatura. En ocasiones, aunque se trata de estudiantes de cursos superiores, en sus titulaciones no existe como tal una asignatura de Derecho internacional privado. Los problemas habituales son los relativos al idioma, que en algunos casos han hecho prácticamente imposible el seguimiento de la asignatura.

quien escribe esta contribución. Naturalmente, resultan obligatorias ciertas adaptaciones en el enfoque habitualmente adoptado en otras asignaturas del Área de Derecho internacional privado en las que el estudiantado no presenta esta diversidad.[4] Al mismo tiempo, se detectó que otras adaptaciones resultaban convenientes para facilitar el interés, el seguimiento y, en definitiva, el aprendizaje de todos los estudiantes de la asignatura.

Así, resulta imprescindible delimitar los contenidos de la asignatura y adaptar el programa y las actividades a las condiciones del alumnado.[5] La necesidad de esta delimitación y de renunciar a ciertos contenidos no por ser evidente resulta menos compleja: debe tratarse de un contenido y de unas actividades "asequibles" para los alumnos de primero; al mismo tiempo, se deben aportar conocimientos nuevos a los alumnos que ya han cursado Derecho internacional privado e, igualmente, las actividades propuestas sobre ese contenido deben presentar cierto nivel de complejidad también para estos alumnos.

Del mismo modo, se deben incrementar las referencias al Derecho material e incidir en una perspectiva de Derecho comparado.[6] Ello resulta imprescindible para que los alumnos de primero puedan llegar a comprender los problemas que se dan en las situaciones con elementos transfronterizos. Asimismo, en algunos puntos, es preciso completar las explicaciones con una perspectiva de Derecho público, que permita a los alumnos alcanzar una visión realista y una comprensión completa de las situaciones tratadas.[7]

---

4. La más evidente es la necesidad de enfatizar en la sencillez y claridad de las explicaciones e, igualmente, en el recurso continuado a ejemplos. Si bien esto es indispensable con carácter general en las asignaturas de Derecho internacional privado, que habitualmente se ubican en los últimos cursos, lo es más aún cuando se imparten contenidos de Derecho internacional privado a alumnos de primer curso. Véase CARRASCOSA GONZÁLEZ, Javier, "Innovación docente y Derecho internacional privado en un escenario global: reflexiones metodológicas para una enseñanza eficiente", en CARRASCOSA GONZÁLEZ, Javier, CEBRIÁN SALVAT, María Asunción y LORENTE MARTÍNEZ, Isabel (coords.), Innovación Docente. La enseñanza del Derecho con casos y sentencias, Rapid Centro Color, Murcia, 2022, p. 91.

5. Al efectuar esta delimitación, se tiende a seleccionar las cuestiones más controvertidas y actuales, con interés para el estudiantado y para su formación. Véase sobre la selección de cuestiones problemáticas actuales en la docencia de Derecho internacional privado: LORENTE MARTÍNEZ, Isabel, "Los nudos problemáticos y la enseñanza del Derecho internacional privado: casos seleccionados", CDT, vol. 14, núm. 1, 2022, pp. 758-766.

6. Igualmente, si bien las referencias a Derecho material español y de otros ordenamientos resultan imprescindibles con carácter general en las asignaturas de Derecho internacional privado, la necesidad se acentúa en esta asignatura por la presencia de alumnos de primero. Véase GONZÁLEZ MARTÍN, Nuria (coord..), La incorporación del derecho comparado a la enseñanza del Derecho internacional privado, UNAM, México, 2023; MARCHAL ESCALONA, Nuria, "La importancia del Derecho comparado en la enseñanza del Derecho internacional privado", en CEBRIÁN SALVAT, María Asunción y LORENTE MARTÍNEZ, Isabel (dirs.), Innovación docente y Derecho Internacional Privado, Comares, Granada, 2019, pp. 35-52.

7. Los alumnos de primero suelen mostrar dificultades para delimitar cuestiones de Derecho público y de Derecho privado. Por ello, en ocasiones conviene plantear el panorama general y justificar después las cuestiones en las que nos centraremos en la asignatura.

En cuanto a las adaptaciones convenientes, éstas se corresponden con el enfoque adoptado en el desarrollo de las explicaciones teóricas y con los cambios introducidos en la metodología adoptada en la parte práctica de la asignatura durante el curso 2024/2025.[8] Estos últimos se planificaron a partir de lo observado en el curso previo y han consistido fundamentalmente en la introducción del trabajo en grupos.[9] El trabajo en grupos resultaba viable teniendo en cuenta el reducido número de estudiantes que normalmente cursa la asignatura y se ha limitado a ciertas partes y contenidos en los que se identificó que era particularmente adecuado.

A continuación se desarrollarán las adaptaciones generales introducidas para afrontar la diversidad del estudiantado de la asignatura. Posteriormente, se tratará el modo en que se integra la diversidad del estudiantado en la metodología empleada en la parte práctica de la asignatura. Se terminará con un balance de las mejoras y dificultades que han supuesto los cambios introducidos durante este curso y con una referencia a los que se ha detectado que aún resultan necesarios.

2. LA DIVERSIDAD DEL ESTUDIANTADO

Como se ha visto, en la asignatura concurren tres "sectores" de estudiantes: los de primer curso, sin conocimientos de Derecho internacional privado ni de otras asignaturas que funcionan como base; los de cuarto curso, que suelen haber superado la asignatura Derecho internacional privado y otras afines a la materia; y los "estudiantes internacionales", que generalmente aún no han cursado Derecho internacional privado.

2.1. Diversidad de cursos

La diversidad en los conocimientos y competencias previos de los estudiantes se afronta fundamentalmente de dos formas: con un incremento de su participación en las explicaciones teóricas y con el trabajo en grupos constituidos por estudiantes de primero y de cuarto en la parte práctica de la asignatura.

---

8. La asignatura se desarrolla en trece clases de tres horas, una por semana. No hay clases teóricas y clases prácticas, sino que se trata de equilibrar el tiempo dedicado a cada parte en cada una de las clases.

9. Durante el curso 2023/2024 siguió empleándose la metodología previa, consistente en dedicar una parte de la clase a las explicaciones teóricas y otra parte a la resolución de ejercicios y casos prácticos que los/as estudiantes debían exponer individualmente. A partir de lo observado durante este curso comenzaron a planearse los cambios que se introducirían en el curso siguiente en función de las necesidades y posibilidades de mejora que se identificaron. Se decidió no acometer un cambio radical de la metodología, sino optar por una adaptación progresiva a lo largo de sucesivos cursos de forma que pudieran analizarse los resultados obtenidos de cara a los cursos posteriores. En el marco del Curso de formación docente inicial obligatorio para Profesores/as Ayudantes Doctores [artículo 78 de la Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario (BOE núm. 70, de 23.3.2023)] se realizó un proyecto docente que tuvo por objeto esta asignatura. Ello permitió obtener recomendaciones y sugerencias por parte de los expertos encargados de impartir el curso que se han tenido en cuenta a la hora de introducir los cambios en la asignatura.

Durante las explicaciones teóricas se trata de establecer un diálogo constante con los estudiantes. Respecto a los alumnos de primero, se les hacen preguntas para comprobar su comprensión de los contenidos y, particularmente, para detectar la medida en que necesitan mayores referencias de Derecho material. Aunque se tratan de anticipar las partes que pueden representar mayor complejidad para estos alumnos y en la mayor parte de las ocasiones resulta previsible, no siempre es así, de forma que el devenir de las explicaciones teóricas en ocasiones depende de las dudas que expresen estos alumnos.

A los alumnos de cuarto se les requiere para que expliquen conceptos generales y contenidos que ya han visto en la asignatura Derecho internacional privado, y también en algunos casos para que aporten sus conocimientos de Derecho de familia. De este modo, en ocasiones son ellos mismos los que introducen de forma sencilla algunos contenidos a sus compañeros de primero, que sirven para iniciar la explicación de la materia correspondiente.

En cuanto a los trabajos grupales, se ha optado por conformar los grupos tratando de lograr una presencia equilibrada de alumnos de primero y de cuarto en todos ellos. Ello implica renunciar a la formación libre de los grupos por parte de los estudiantes que, aunque generalmente tiene ventajas (los grupos formados por afinidad funcionan con mayor facilidad desde el principio, las vías de comunicación ya están preestablecidas), en el contexto particular de esta asignatura no resultaba adecuada. Es muy previsible que el resultado fuesen grupos formados exclusivamente por estudiantes de primero y grupos formados exclusivamente por estudiantes de cuarto. Una segregación que debería dar lugar a diferencias muy notables en los resultados alcanzados por cada grupo y que excluiría las potencialidades -y no sólo las dificultades- que supone la diversidad dentro del grupo.

2.2. Diversidad de países de procedencia

Respecto a los estudiantes internacionales, se promueve que aporten información sobre las regulaciones de sus respectivos países durante las explicaciones teóricas y en ocasiones se adapta su trabajo en la parte práctica de la asignatura.[10]

En cuanto al trabajo grupal, se parte de la premisa de que lo más conveniente para favorecer su integración en la clase es que los grupos se conformen de modo que en

10. El primer día de clase se pregunta a los estudiantes internacionales sobre sus países de procedencia y en función de ello se trata de anticipar en qué partes sus intervenciones pueden resultar más valiosas para favorecerlas. Esta información también resulta necesaria para planificar los trabajos grupales. Los estudiantes procedentes de otros Estados (no Erasmus) en ocasiones también aportan información sobre las regulaciones de sus países de origen por iniciativa propia y, asimismo, se facilita que, si lo desean, puedan realizar las prácticas individuales y grupales sobre cuestiones relativas a las regulaciones de sus países de origen cuando ello es posible.

todos ellos haya también una presencia equilibrada de estudiantes internacionales.[11] Sin embargo, en ocasiones se forman grupos constituidos sólo por estudiantes internacionales o en los que estos estudiantes son la mayoría cuando, por el objeto del trabajo, ello presenta interés.

De este modo, estos estudiantes asumen un rol específico contribuyendo a introducir una perspectiva de Derecho comparado durante las explicaciones teóricas y en la parte práctica de la asignatura que resulta muy valiosa al favorecer no sólo la implicación de estos estudiantes sino el desarrollo general de la asignatura.[12]

3. INTEGRACIÓN DE LA DIVERSIDAD EN LA METODOLOGÍA

Gran parte de los contenidos de esta asignatura se encuentran atravesados por el sexo, el género y la orientación sexual, en un contexto en el que la diversidad sexual y de género es tratada de formas muy diversas en los distintos ordenamientos.[13] Por ello, se considera imprescindible trabajar la capacidad de los estudiantes para analizar desde una perspectiva crítica las normas, su aplicación e interpretación tomando en consideración estos criterios.[14]

Durante el curso 2024/2025, los estudiantes han realizado tres trabajos grupales: el primero se dedicó a la gestación subrogada y el segundo a la sustracción internacional de menores,[15] mientras que el último consistió en una simulación de juicios sobre casos de familia con elementos internacionales.[16]

---

11. Véase COBAS COBIELLA, María Elena, "La gestión de la diversidad cultural en el aula", en CHAPARRO MATAMOROS, Pedro, PEDROSA LÓPEZ, Carlos, ANDRÉS SEGOVIA, Belén (dirs.), La innovación educativa en Derecho: Un compromiso continuo con la docencia, Colex, A Coruña, 2024, esp. pp. 413-416.

12. Así, es habitual que intervengan durante las explicaciones teóricas para hablar de las normas sobre atribución de los apellidos de sus países, pero también ha habido casos en los que, por ejemplo, procedían de Estados en los que existe un tercer sexo/género y han aportado información sobre la regulación en estos Estados. Véase MARCHAL ESCALONA, Nuria, op. cit., p. 50.

13. Se requiere un enfoque de género transversal que por otro lado viene exigido por los propios contenidos de la asignatura. Véase en este sentido la Guía básica para facilitar la incorporación de la perspectiva de género en la docencia de la universidad de Alcalá (pp. 14-17).

14. Como presupuesto, es necesario determinar la medida en que la evolución doctrinal, normativa y jurisprudencial actual en cuanto a la diversidad sexual y de género en Derecho internacional privado es asumible por estudiantes de Grado y, en particular, por los estudiantes de primero. Teniendo en cuenta la complejidad de algunos debates doctrinales actuales, como es natural, es imprescindible una selección y simplificación de los contenidos.

15. Cada uno de estos trabajos consistió en una exposición grupal y en la posterior entrega de una memoria escrita.

16. Las simulaciones se realizaron en el marco del proyecto de innovación docente "Simulaciones jurídicas para mejorar el aprendizaje práctico en Derecho internacional privado" del Área de Derecho internacional privado de la Universidad de Alcalá.

La selección de los temas de los dos primeros trabajos se debió a dos razones fundamentales: por su complejidad, si se aspira a que los estudiantes lleguen a contar con herramientas para realizar un análisis crítico sobre estas materias se requiere un mayor desarrollo y dedicación temporal; y el trabajo grupal constituye una metodología idónea para favorecer el debate entre los estudiantes durante la preparación del trabajo y también después de su exposición en clase.[17]

En el primer trabajo, sobre gestación subrogada, se optó por conformar los grupos del siguiente modo: por un lado, grupos formados por alumnos de primero y de cuarto; por otro lado, grupos formados sólo o en su mayoría por estudiantes internacionales. Ello vino determinado por el tema objeto del trabajo. Los alumnos de primero y de cuarto se dedicaron a analizar la gestación subrogada desde la perspectiva española: a un grupo se le asignó la doctrina de la Dirección General de los Registros y del Notariado (Dirección General de Seguridad Jurídica y Fe Pública), a otro se le asignó la jurisprudencia del TEDH, y a otro la jurisprudencia del TS y del TC. El objetivo fundamental era que tras las exposiciones de cada grupo se generase un debate y los alumnos llegasen por sí mismos a conclusiones sobre la coherencia (o su falta, en algunos casos, por entonces) entre las posiciones mantenidas por la DG, el TEDH, el TS y el TC.

En cuanto a los alumnos internacionales, se formaron dos grupos. Aproximadamente la mitad de estos estudiantes procedían de Francia, de modo que uno de los grupos quedó conformado por estos alumnos, que analizaron la gestación subrogada desde la perspectiva francesa.[18] El otro grupo quedó conformado por estudiantes de procedencias variadas, que aportaron la perspectiva de cada uno de sus países de origen, en los que en algunos casos se admite la gestación subrogada. Asimismo, aportaron conclusiones sobre las diferencias y semejanzas entre las regulaciones y posiciones mantenidas en cada país, incluido el ordenamiento español.

En el segundo trabajo, en cambio, se optó por otro modelo, tanto en cuanto al objeto como en cuanto a la composición de los grupos. Todos los grupos trabajaron sobre el mismo tema: el caso Juana Rivas, aún de actualidad. Entre los objetivos fundamentales del trabajo se encontraba que los estudiantes analizasen la aplicación de los instrumentos de DIPr en un caso real, que reflexionasen sobre la (ir)relevancia de la violencia de género alegada por la madre sustractora sobre el retorno del menor en la UE, y adiestrarles en el manejo y selección de las fuentes de información.

---

17. En la parte práctica de la asignatura se combinan trabajos grupales y bloques de ejercicios que los estudiantes entregan y exponen en clase individualmente. Una vez seleccionados y delimitados los contenidos, se decidió el tipo de actividad -grupal o individual- que resultaba más adecuada para trabajar sobre cada uno de ellos. El trabajo grupal requiere una inversión de tiempo considerable y no es viable adoptar esta metodología en todos los contenidos. Por ello, otras materias en cuyo análisis también se requiere particularmente fomentar la capacidad de razonamiento crítico por parte del alumnado (matrimonio poligámico, repudio, jurisprudencia sobre libertades europeas y estatuto personal y familiar transfronterizo...) fueron objeto de casos prácticos y comentarios de jurisprudencia sobre los que los estudiantes trabajaron individualmente.

18. La perspectiva francesa resultaba particularmente interesante, teniendo en cuenta el tratamiento de la gestación subrogada en este país y, particularmente, las condenas impuestas por el TEDH.

En este caso todos los grupos quedaron conformados por alumnos de primero, de cuarto e internacionales. A todos los grupos se les dieron unas pautas (entre otras, tenían que llegar a conclusiones sobre si la aplicación de los instrumentos de DIPr había sido correcta) y se les permitió que introdujesen otras cuestiones según sus preferencias previamente acordadas por todos los miembros del grupo.[19] Aunque en este caso las exposiciones tendieron a ser más repetitivas en algunos puntos, ha de destacarse que cada grupo aportó una perspectiva, planteamiento o idea nuevo.

La última clase de la asignatura en este curso se dedicó al tercer trabajo grupal, consistente en simulaciones sobre casos de familia con elementos transfronterizos. Así, las simulaciones se introdujeron como una actividad final en la que los estudiantes pusieron en práctica los conocimientos adquiridos a lo largo de varias lecciones vistas en las semanas previas.[20] De nuevo, se formaron grupos compuestos todos ellos por alumnos de primero, de cuarto e internacionales. A cada grupo se le asignó un caso completo, con varias reclamaciones (filiación, divorcio, responsabilidad parental, alimentos, régimen económico matrimonial). La mitad de los estudiantes de cada grupo se encargó de redactar la demanda, mientras que la otra mitad debió redactar la contestación a la demanda, en ambos casos tras recibir las correcciones y sugerencias pertinentes.[21] Posteriormente, tras el reparto interno de los roles, tuvieron lugar las representaciones en la sala de juicios de la Facultad, en las que las profesoras del Área de Derecho internacional privado asumieron el rol de juezas.

4. CONCLUSIONES

Seguramente no es posible neutralizar por completo las dificultades que supone que una misma asignatura deba impartirse a estudiantes de diferentes cursos. Los estudiantes, como es natural, parten de unas condiciones especialmente diversas (entre otras, en cuanto a madurez, conocimientos y competencias previos) que los sitúan en posiciones muy desiguales a la hora de afrontar los contenidos y actividades de la asignatura. En estas condiciones, sólo cabe asumir las dificultades y adoptar estrategias para mitigarlas en la medida de lo posible. Asimismo, deben aprovecharse las oportunidades que también ofrecen las condiciones de la asignatura.

---

19. Por ejemplo, algunos grupos completaron el análisis del caso con una perspectiva de Derecho penal.

20. En este momento, los estudiantes ya habían recibido las explicaciones teóricas correspondientes a las lecciones sobre filiación, protección de menores, crisis matrimoniales, alimentos y relaciones patrimoniales entre los cónyuges. Asimismo, habían resuelto individualmente casos en los que existían una o varias reclamaciones en estas materias.

21. A los estudiantes se les indicó que tanto en la demanda como en la contestación y la representación debían centrarse fundamentalmente en las cuestiones de Derecho internacional privado que se suscitaban en cada caso. Ello resultaba conveniente los por limitados conocimientos de Derecho procesal y de Derecho de familia de los alumnos de primero.

En cuanto a las explicaciones teóricas, con el sistema adoptado se ha logrado incrementar la participación de los estudiantes, que han intervenido aportando sus dudas, intereses y conocimientos. De este modo, se han podido conocer las dificultades que experimentaban los estudiantes, y ello ha contribuido a que las explicaciones pudiesen adaptarse y orientarse en la medida de lo posible a solventarlas. No obstante, aunque la participación ha sido superior a la habitual, aún es necesario perfeccionar las técnicas empleadas para favorecerla en mayor medida.

La introducción del trabajo en grupos se consideró necesaria para poder desarrollar la capacidad de razonamiento crítico del estudiantado, lo que resultaba particularmente conveniente en algunos contenidos de la asignatura. Como premisa, se partió de que los grupos debían estar formados por estudiantes de todos los sectores, introduciendo excepciones sólo cuando, por el objeto del trabajo, resultase conveniente que los estudiantes internacionales se dedicasen a tratar cuestiones vinculadas con los ordenamientos de sus países de procedencia. Ello ha resultado muy valioso en esta asignatura, de Derecho internacional privado, en la que resulta particularmente necesario incidir en las referencias a Derecho material español y extranjero.

Los trabajos grupales se han desarrollado sin incidencias particulares, más allá de las habituales. Los alumnos que ya han cursado Derecho internacional privado previamente tienden a asumir los diferentes niveles de sus compañeros y a enfocar esto del mejor modo para lograr resultados satisfactorios. Las mayores dificultades han venido suscitadas por las limitaciones de tiempo y las alteraciones imprevisibles en las fechas de realización de algunas de las actividades grupales, y no tanto por las condiciones particulares de la asignatura.

Han de destacarse los resultados obtenidos en algunos casos por los alumnos de primero. En ocasiones, estos alumnos tienden a mostrar un menor “apego” al Derecho material y facilidad para asumir el funcionamiento de las normas de DIPr. Durante las explicaciones teóricas han hecho aportaciones de interés y han alcanzado resultados notables cuando trabajaban sobre contenidos que suelen resultar complejos incluso para estudiantes de cursos superiores.

El balance es generalmente positivo, pero ha de tenerse en cuenta que la asignatura se encuentra en un proceso de adaptación constante. Los contenidos han de actualizarse continuamente y las condiciones del alumnado varían en cada curso. Las actividades de la parte práctica no pueden terminar de planificarse hasta el inicio de la asignatura, que es cuando se obtiene la información completa sobre las condiciones de los estudiantes. La organización de la asignatura resulta particularmente compleja, pues han de coordinarse múltiples variables a la hora establecer el cronograma y diseñar las actividades que se realizarán.

5. BIBLIOGRAFÍA

CARRASCOSA GONZÁLEZ, Javier: "Innovación docente y Derecho internacional privado en un escenario global: reflexiones metodológicas para una enseñanza eficiente", en CARRASCOSA GONZÁLEZ, Javier, CEBRIÁN SALVAT, María Asunción y LORENTE MARTÍNEZ, Isabel (coords.), Innovación Docente: La enseñanza del Derecho con casos y sentencias, Rapid Centro Color S.L., Murcia, 2022, pp. 75-109.

COBAS COBIELLA, María Elena: "La gestión de la diversidad cultural en el aula", en CHAPARRO MATAMOROS, Pedro, PEDROSA LÓPEZ, Carlos, ANDRÉS SEGOVIA, Belén (dirs.), La innovación educativa en Derecho: Un compromiso continuo con la docencia, Colex, A Coruña, 2024, pp. 407-418.

GONZÁLEZ MARTÍN, Nuria (coord..): La incorporación del derecho comparado a la enseñanza del derecho internacional privado, UNAM, México, 2023.

LORENTE MARTÍNEZ, Isabel: "Los nudos problemáticos y la enseñanza del Derecho internacional privado: casos seleccionados", CDT, vol. 14, núm. 1, 2022, pp. 758-766.

MARCHAL ESCALONA, Nuria: "La importancia del Derecho comparado en la enseñanza del Derecho internacional privado", en CEBRIÁN SALVAT, María Asunción y LORENTE MARTÍNEZ, Isabel (dirs.), Innovación docente y Derecho Internacional Privado, Comares, Granada, 2019, pp. 35-52.

Universidad de Alcalá: Guía básica para facilitar la incorporación de la perspectiva de género en la docencia de la universidad de Alcalá.

DECONSTRUIR EL GÉNERO Y LAS RELACIONES INTERNACIONALES EN UN CONTEXTO MULTICULTURAL

Deconstructing gender and international relations in a multicultural context

Susana DE SOUSA FERREIRA*

Resumen: Impartir contenidos sobre derechos humanos y género en los programas del área de Relaciones Internacionales puede ser un desafío, dado que estas cuestiones se encuentran a menudo en los márgenes de la disciplina. Por esta razón, la implementación de metodologías activas es fundamental para fortalecer la participación del alumnado y su proceso de aprendizaje, al mismo tiempo que desafía ideas preconcebidas sobre estas materias. Este capítulo presenta un ejercicio fundamentado en el aprendizaje activo a través del aprendizaje por proyectos (APB), centrado en los mecanismos internacionales de protección de derechos humanos desde una perspectiva de género. La actividad ha sido implementada con éxito en un contexto multicultural, con estudiantes de diversas procedencias culturales y geográficas. El compromiso y la retroalimentación positiva del alumnado sugiere que esta interacción enriquece el curso y refuerza sus competencias para abordar los derechos humanos y la perspectiva de género en la disciplina de las Relaciones Internacionales.

Palabras clave: Derechos humanos, género, Relaciones Internacionales, aprendizaje por proyectos, perspectiva crítica.

Abstract: Teaching human rights and gender in International Relations programmes can be challenging, as these issues are often on the margins of the discipline. For this reason, the implementation of active methodologies is essential to strengthen student participation and the learning process, while challenging preconceived ideas of these topics. The chapter presents an exercise based on active learning through project learning focusing on international human rights protection mechanisms from a gender perspective. The activity has been successfully implemented in a multicultural context, with students from different cultural and geographic backgrounds. The engagement and positive feedback from students suggest that this interaction enriches the course and strengthens students' competencies in addressing human rights and gender perspectives in the discipline of International Relations.

Keywords: Human rights, gender, International Relations, project learning, critical approach

Sumario: 1. INTRODUCCIÓN. 2. LA ENSEÑANZA DE GÉNERO Y DERECHOS HUMANOS EN LAS RELACIONES INTERNACIONALES: UN ENFOQUE CRÍTICO. 3. METAS PEDAGÓGICAS Y DISEÑO DE LA ACTIVIDAD. 3.1. Aprendizaje basado en proyectos (ABP): objetivos de la actividad. 3.2. Diseño de la dinámica. 4. LECCIONES Y DESAFÍOS: REFLEXIONES SOBRE EL IMPACTO DE LA ACTIVIDAD. 5. CONCLUSIONES. 6. BIBLIOGRAFÍA.

*Profesora Ayudante Doctora en la Universidad Complutense de Madrid. Investigadora adscrita al Instituto Complutense de Estudios Internacionales (ICEI-UCM) (susandes@ucm.es). Todas las páginas web mencionadas en este estudio han sido consultadas el 27 de marzo de 2025.

1. INTRODUCCIÓN

Las Relaciones Internacionales han experimentado profundas alteraciones en las últimas décadas, impulsadas por el marco normativo de los derechos humanos y la progresiva incorporación de la perspectiva de género en los enfoques de análisis. Tradicionalmente centrada en las dinámicas interestatales y en principios como la soberanía y la no injerencia, la disciplina ha tenido que adaptarse a un escenario en el que la protección de los derechos fundamentales y la perspectiva de género han adquirido un protagonismo creciente. Estos cambios no solo han modificado la manera en que se conciben las relaciones entre los Estados, sino que también han desafiado los fundamentos epistemológicos de la propia disciplina y han reconfigurado la agenda de las organizaciones internacionales. En este contexto, resulta crucial examinar cómo estas transformaciones han impactado tanto el ámbito teórico como práctico de las Relaciones Internacionales.

Dado el impacto de estas transformaciones en el estudio y la práctica de la disciplina, resulta fundamental repensar también la enseñanza. En este sentido, la incorporación de metodologías activas que aborden derechos humanos y la dimensión de género permite al estudiantado comprender estos cambios y su relevancia en el ámbito internacional.

Este artículo expone y analiza una actividad basada en la metodología de enseñanza por proyectos centrada en los derechos humanos y la dimensión de género implementada en el marco del Grado de Relaciones Internacionales. El ejercicio se desarrolló durante el primer semestre del curso 2024/2025 en la asignatura “Régimen Internacional de los Derechos Humanos y de las Relaciones de Género”, una asignatura optativa del Grado en Relaciones Internacionales de la Universidad Complutense de Madrid, pero podría ser fácilmente extrapolable para ser aplicado a otras asignaturas de Relaciones Internacionales. El grupo contaba con un total de 33 alumnos.

Cabe destacar el carácter multicultural del grupo, compuesto en un 70% por estudiantes internacionales, participantes en el programa Erasmus, lo que ha fomentado un entorno de aprendizaje inclusivo y enriquecedor. En este sentido, la multiculturalidad potenció el aprendizaje y el intercambio de perspectivas permitiendo al alumnado compartir sus experiencias y conocimientos sobre los derechos humanos en sus respectivos contextos culturales, así como abordar la temática desde diferentes ángulos, lo que enriqueció el análisis crítico y la reflexión colectiva. Este intercambio contribuyó a una comprensión más amplia de cómo las construcciones culturales y de género influyen en la percepción y el ejercicio de los derechos humanos.

La evaluación general de la actividad muestra el éxito del ejercicio y su contribución a la aplicación de perspectivas críticas en los marcos de análisis en el área de las Relaciones Internacionales. Esta experiencia sugiere que enfoques pedagógicos que integran la perspectiva de género y la multiculturalidad pueden ser altamente efecti-

vos para abordar temas complejos como los derechos humanos, o el mismo sistema internacional de protección de derechos humanos.

En los últimos años la literatura sobre la enseñanza y el aprendizaje en Relaciones Internacional a través de nuevas metodologías ha experimentado un crecimiento exponencial,[1] aunque la reflexión sobre estas metodologías desde la academia española es aún incipiente.[2] Dos conceptos clave en este sentido, centrales a nuestro trabajo, son: el "aprendizaje activo", que implica desplazar el foco de atención del instructor al estudiante, fomentando su responsabilidad en el proceso de aprendizaje; y, el aprendizaje por proyectos, una metodología educativa mediante la cual el alumnado adquiere conocimientos y competencias a través de la planificación y ejecución de proyectos prácticos. De todas formas, hemos asistido a una proliferación de estudios sobre la enseñanza de los derechos humanos, pero muy pocos lo hacen desde das Relaciones Internacionales y menos a partir de un enfoque de género, como veremos en el siguiente apartado.

Dentro de las metodologías del aprendizaje activo, el aprendizaje basado en proyectos (ABP) es una metodología eficaz para optimizar la actividad estudiantil en el aprendizaje, ya que involucra diversas formas de aprendizaje como escritura, oralidad, escucha, pensamiento crítico y el uso de tecnologías de la información. En el contexto de las Relaciones Internacionales se aplica para fomentar un enfoque que integra dinámicas globales con realidades nacionales o locales y desarrollar habilidades prácticas relevantes para la vida cotidiana, lo que nos permite una aproximación a los derechos humanos y al género desde un enfoque centrado en la experiencia cotidiana de hombres y mujeres.

El ABP, aunque poco utilizado en las Relaciones Internacionales, requiere una preparación extensa, pero ofrece ventajas significativas. Por un lado, permite al alumnado abordar problemas concretos, desarrollar soluciones en equipo y adquirir competencias como comunicación, gestión del tiempo, investigación, pensamiento crítico y liderazgo. Por otro lado, fomenta el aprendizaje activo, basado en la experimentación y el desarrollo de habilidades científicas como observación, planificación y aplicación de conceptos.[3]

---

1. Véase de modo particular la revista Journal of Political Science Education, dónde se pueden encontrar varios centenares de publicaciones sobre la enseñanza en el aula de Relaciones Internacionales.

2. FERREIRO PRADO, Lucía (ed.), Metodologías activas en las aulas de ciencia política y relaciones internacionales. Simulaciones de procesos políticos en organizaciones internacionales y nacionales, Tirant lo Blanch, Valencia, 2020. ANGUITA OLMEDO, Concepción (coord.), Nuevas estrategias didácticas en la enseñanza de las Relaciones Internacionales: la producción de recursos y la evaluación como medio de un aprendizaje participativo, Universidad Complutense de Madrid, Madrid, 2023. HERNÁNDEZ MARTÍNEZ, David y DE-SOUSA-FERREIRA, Susana, Guía de clases prácticas para Relaciones Internacionales, Ediciones Complutense, Madrid, 2025 (en prensa).

3. AFRIANI SINULINGGA, Anita y DARMAN MOENIR, "Project-Based Learning Models in the Development of International Cooperation Framework Course", Advances in Social Science, Education and Humanities Research, vol. 650, Atlantic Press, 2022, pp. 389-394.

Para comprender mejor la aplicación del ABP como metodología de enseñanza activa en las Relaciones Internacionales y sus implicaciones en la enseñanza, este capítulo presenta una reflexión y descripción de su implementación práctica. En este sentido, el capítulo tiene como objetivos analizar críticamente el diseño de una actividad de ABP en derechos humanos, que va más allá de la mera transmisión de contenidos, explorando la enseñanza de la dimensión de género, así como proponer reflexiones sobre el impacto de esta metodología en la enseñanza y su potencial para transformar la educación en las Relaciones Internacionales. Asimismo, el capítulo se organiza de la siguiente forma. Después de la introducción se hace una revisión de la literatura sobre los desafíos que presenta la enseñanza de los derechos humanos y el género en las Relaciones Internacionales. A ello se sigue la presentación de la actividad, a partir de una reflexión inicial sobre el ABP y los objetivos de la dinámica, para luego presentar el diseño de la dinámica. En seguida se discuten las lecciones aprendidas con la dinámica y los principales desafíos con los que nos hemos encontrado; y, por fin, se presenta una reflexión, en modo de conclusión, sobre la implementación de esta metodología.

2. LA ENSEÑANZA DE GÉNERO Y DERECHOS HUMANOS EN LAS RELACIONES INTERNACIONALES: UN ENFOQUE CRÍTICO

La enseñanza de la asignatura “Régimen Internacional de los Derechos Humanos y de las Relaciones de Género” desde la perspectiva de las Relaciones Internacionales presenta varios desafíos, tanto conceptuales como metodológicos.

En primer lugar, porque trata cuestiones que con frecuencia son vistas como marginales a las Relaciones Internacionales, como es la inclusión de las teorías feministas y decoloniales y que, por ende, puede encontrar resistencias dentro de aproximaciones más tradicionales. Además, porque requiere también un enfoque interdisciplinar, dialogando con disciplinas como el derecho, la sociología y los estudios de género.

En segundo lugar, debido a las tensiones entre normas internacionales y respuestas estatales. En este sentido, la brecha entre el discurso y los marcos internacionales y la práctica de los Estados, debido al variable grado de implementación de los tratados y mecanismos internacionales de derechos humanos por parte de los Estados, puede generar escepticismo entre el estudiantado sobre la efectividad de los regímenes de protección de derechos humanos -tema siempre muy cuestionado y debatido por un alumnado muy crítico y exigente-.

En tercer lugar, los temas de género pueden generar resistencias por parte del alumnado con valores más tradicionales o conservadores. Esto queda muy patente en la composición de los grupos de estudiantes, mayoritariamente constituidos por mujeres y los, pocos, hombres -que en este caso representan un 12,12% del estudiantado-

que participan suelen tener una visión más progresista de estas temáticas. Además, el hecho de que el grupo tenga un número significativo de estudiantes internacionales -en este caso el alumnado extranjero representa dos tercios del grupo- puede generar debates complejos, pero a la vez enriquecedores, debido a las diferencias culturales en la conceptualización de los derechos humanos y género.

Por último, es importante subrayar la instrumentalización política de los derechos humanos y de la igualdad de género en la actualidad, por lo que es un reto impartir la asignatura sin caer en narrativas simplistas y sesgadas. Asimismo, la enseñanza de esta asignatura requiere un enfoque crítico, multidisciplinario y actualizado, además de estrategias pedagógicas que fomenten la reflexión y el debate informado.

La agenda feminista y de género tiene ya un largo recorrido en la disciplina de Relaciones Internacionales, basada en el trabajo pionero de autoras como Tickner[4] y Enloe,[5] que se atrevieron a teorizar sobre el papel de la mujer y el género en las Relaciones Internacionales, cuestionando los enfoques centrados en la centralidad del Estado. Sin embargo, estas voces siguen enfrentándose a la falta de reconocimiento del conocimiento feminista en el ámbito general de la disciplina.[6] Siguiendo el trabajo de D. Stienstra,[7] se pueden verificar tres aproximaciones principales a su incorporación en la disciplina.

La primera, denominada "no veas el mal, no leas el mal, no enseñes el mal", es la base de la enseñanza tradicional de las Relaciones Internacionales, basadas en el realismo y liberalismo. Dentro de este marco, dónde el Estado es el actor central y el poder y los conflictos son los temas clave, las cuestiones de género se consideran irrelevantes para el campo.

Un segundo enfoque, "añade las mujeres y remueve", promueve la incorporación de las mujeres a la disciplina sin cuestionar sus fundamentos. Asimismo, se incluye información específica sobre las mujeres y/o la teoría de género, pero esta no es central al análisis, por lo que no se ofrece una aproximación multidimensional o como parte integral de las Relaciones Internacionales.

El tercer enfoque, "múltiples paradigmas", integra diferentes perspectivas teóricas en la enseñanza de las Relaciones Internacionales, lo que permite incorporar las teorías

---

4. TICKNER, J. Ann, "Hans Morgenthau's principles of political realism: A feminist reformulation", Millennium, vol. 17, núm. 3, 1988, pp. 429-238.

5. ENLOE, Cynthia, Bananas, Beaches and Bases: Making Feminist Sense of International Politics (2ª ed.), University of California Press, Berkely, Los Angeles, Londres, 2014.

6. SJOBERG, Laura y THIES, Cameron G., "Gender and International Relations", Annual Review of Political Science, vol. 26, 2023, pp. 451-467.

7. STIENSTRA, Deborah, "Cutting to Gender: Teaching Gender in International Relations", International Studies Perspectives, vol. 1, 2000, pp. 236-238.

feministas como marcos de análisis para el estudio de las Relaciones Internacionales. Con este método los estudiantes exploran y evalúan diferentes perspectivas y se pueden posicionar críticamente en relación con ellas. Hecho que permite analizar múltiples enfoques sin imponer una única respuesta, fomentando el aprendizaje basado en la discusión y la argumentación. Además, se enfatiza la intersección entre género, raza y otras variables, promoviendo un análisis más complejo y crítico de los problemas globales.

Por último, el cuarto enfoque, se centra en la creación de unas Relaciones Internacionales con perspectiva de género y parte, no de los paradigmas tradicionales, sino de la experiencia cotidiana de mujeres y hombres. Este enfoque amplía la definición de las Relaciones Internacionales más allá de la práctica estatal, reconociendo que las actividades diarias de las personas moldean y son moldeadas por dinámicas globales. También redefine el concepto de política, desplazándolo de una noción basada en el poder hacia una centrada en la capacidad y el empoderamiento. Al tomar como punto de partida la vida de las personas, el cuotidiano, este enfoque abre nuevas posibilidades de estudio y transforma los conceptos centrales de la disciplina.

Las perspectivas feministas en Relaciones Internacionales destacan que el género no es un elemento secundario, sino un componente central de la política mundial. En este sentido, no puede separarse de las prácticas y estructuras del poder global, ya que las atraviesa y las configura. Así, el género debe entenderse no solo como identidad o forma de análisis, sino como una lógica que estructura nuestra comprensión y actuación en la política internacional.[8]

Esta concepción del género como lógica estructurante también tiene implicaciones metodológicas, lo que se refleja en el desarrollo de enfoques feministas que cuestionan cómo se produce el conocimiento en el campo de las Relaciones Internacionales. Tal y como destacan B. A. Ackerly, M. Stern y J. True[9] en su introducción a la obra "Feminist Methodologies for International Relations", las metodologías feministas se distinguen por su reflexividad, que lleva a cuestionar el papel de la investigadora y las relaciones de poder en el proceso de investigación. En este sentido, estas metodologías son innovadoras ya que planteas nuevos dilemas éticos y políticos sobre las desigualdades entre investigadoras y sujetos, y entre los propios sujetos.

Autores como J. E. Oestreich[10] describen su experiencia sobre la integración del género en la enseñanza de las Relaciones Internacionales y sostienen que el género y las

8. SHEPHERD, Laura J., "Sex or Gender? Bodies in World Politics and Why Gender Matters", en SHEPHERD, Laura J. (ed.), Gender Matters in Global Politics. A feminist introduction to international relations, Routledge, Londres y Nueva York, 2010, pp. 4-5.

9. ACKERLY, Brooke A.; STERN, Maria y TRUE, Jacqui, "Feminist methodologies for International Relations", en ACKERLY, Brooke A.; STERN, Maria y TRUE, Jacqui (eds.), Feminist Methodologies for International Relations, Cambridge University Press, Cambridge, 2006, pp. 1-16.

10. OESTREICH, Joel E., "Teaching Gender in International Relations", International Studies Perspectives, vol. 8, 2007, pp. 326-239.

teorías feministas son una herramienta valiosa para abordar cuestiones éticas en la política mundial. Además, enfatiza que deben ser tomadas tan en serio como el realismo o el liberalismo para evitar que queden relegados a un tema secundario.

Es importante tener en cuenta que incorporar el género en las Relaciones Internacionales sin abordar las tensiones que esto genera en el currículo ni su complejidad -especialmente en relación con clase, raza, capacidad económica y otros- se puede traducir en omisiones problemáticas.[11] De este modo, hasta que no utilicemos un enfoque integrador y transformador del género en nuestra enseñanza seguiremos marginando cuestiones que son centrales a las Relaciones Internacionales cuotidianas.

Además, la incorporación del enfoque de género en la enseñanza de las Relaciones Internacionales no puede desvincularse de otras dimensiones de justicia social, como los derechos humanos. Ambos enfoques comparten el objetivo de cuestionar las estructuras de poder, visibilizar desigualdades y promover una educación más inclusiva y crítica. Así, integrar la educación en derechos humanos (EDH) en el currículo de Relaciones Internacionales no solo fortalece la comprensión de las dinámicas globales de poder y exclusión, sino que también ofrece herramientas para abordar de forma más holística las intersecciones entre género, clase, raza y otros ejes de desigualdad.

La educación en derechos humanos ha ganado creciente atención e importancia en las últimas décadas, consolidándose como un proceso transformador dentro del ámbito educativo.[12] La investigación sobre sus enfoques y metodologías refleja un debate continuo sobre su papel en la educación, integrándose con otras aproximaciones lo que ha facilitado su inclusión en los currículos de Relaciones Internacionales.[13]

Más allá de la mera enseñanza sobre qué son los derechos humanos, la EDH busca desarrollar una comprensión profunda de la responsabilidad compartida para hacerlos realidad. Para fomentar una verdadera cultura de derechos humanos, no basta con presentar la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948, es fundamental adoptar enfoques pedagógicos interactivos que promuevan el desarrollo de habilidades, actitudes y conocimientos. Así, la EDH debe abordarse desde una perspectiva integral que enseñe sobre, a través de y para los derechos humanos, permitiendo una educación más dinámica y comprometida con la transformación social.[14]

---

11. Para profundizar en la relevancia de la interseccionalidad véase: CUBILLOS ALMENDRA, Javiera, “La importancia de la interseccionalidad para la investigación feminista”, Oxímora Revista Internacional de Ética y Política, núm. 7, otoño, 2015, pp. 119-137.

12. TIBBITS, Felisa y KIRCHSCHLÄGER, Peter G., “Perspectives of research on human rights education”, Journal of Human Rights Education, vol. 2, núm. 1, 2010, pp. 8-29.

13. DE-SOUSA-FERREIRA, Susana, “Aplicar la protección de los derechos humanos mediante el aprendizaje activo”, en HERNÁNDEZ, David y DE-SOUSA-FERREIRA, Susana (eds.), Guía de clases prácticas para Relaciones Internacionales, Ediciones Complutense, Madrid, 2025 (en prensa).

14. CRANSTON, Jerome y JANZEN, Melanie, “A Critical Approach to Teaching About, Through, and For Human Rights”, The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning, vol. 8, núm. 3, pp. 1-16.

En este sentido, la introducción de metodologías de enseñanza activa permite una aproximación del alumnado a los derechos humanos y a la dimensión de género desde una perspectiva práctica, promoviendo no solo la adquisición de conocimientos, sino también el desarrollo de competencias esenciales para la comprensión crítica y la acción en este ámbito. Al integrar enfoques participativos, como el ABP, el debate o el trabajo colaborativo se refuerza la capacidad de los estudiantes para analizar problemas complejos, cuestionar narrativas establecidas y aplicar la dimensión de género en distintos contextos.

Un estudio sobre el impacto del aula invertida (Flipped Classroom, FC, en su acr -nimo en inglés) en el aula de Relaciones Internacionales, destaca la importancia de la adquisición de habilidades interpersonales y sociales (soft skills), más allá de las competencias técnicas y académicas (hard skills).[15] El estudio concluye que este tipo de dinámicas de enseñanza activa influyen en la creencia de los estudiantes en sus capacidades de aprendizaje, favorecen el trabajo de equipo -capacidad de liderazgo, adaptabilidad, confianza y comunicación-, así como el aprendizaje colaborativo, además de potenciar el pensamiento crítico -reflexión, argumentación e inferencia-.

3. METAS PEDAGÓGICAS Y DISEÑO DE LA ACTIVIDAD

3.1. Aprendizaje basado en proyectos (ABP): objetivos de la actividad

Hemos asistido en las últimas décadas a un cambio en el paradigma educativo, que supone una inversión de los roles tradicionalmente atribuidos al estudiante y profesor, atribuyendo al estudiante un papel más activo en el aula. Desde esta perspectiva, en el aprendizaje activo, el profesor "se convierte fundamentalmente en el 'director de la orquestra' pues es quien lleva la batuta y la persona encargada de marcar el ritmo de las actividades y tareas que se realizan".[16] En este sentido, el ABP surge como alternativa a la enseñanza tradicional, impulsando la autonomía, capacidad de investigación, reflexión y cuestionamiento del alumnado. Según este enfoque, el aprendizaje se articula en torno a retos o situaciones reales que motivan al estudiantado a buscar soluciones, integrar conocimientos y presentar un producto final.

Entre sus principales ventajas, el ABP permite aunar teoría y práctica, fomentar la interdisciplinaridad y desarrollar tantas competencias específicas de cada disciplina como habilidades transversales, como el pensamiento crítico, la creatividad, la capacidad de comunicación, el trabajo en equipos y la gestión autónoma del aprendizaje.[17]

---

15. BETTI, Andrea; BIDERBOST, Pablo y GARCÍA DOMONTE, Aurora, "Can active learning techniques simultaneously develop students' hard and soft skills? Evidence from an international relations class", PLoS ONE, vol. 17, núm. 4, 2022: e0265408. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0265408

16. LÓPEZ RUIZ, Juan Ignacio, "Una apuesta de futuro: aprender por proyectos en la universidad", Revista Iberoamericana de Educación, núm. 55/1, 2011, p. 3.

17. LÓPEZ RUIZ, Juan Ignacio, op. cit., nota 17, p. 3.

La actividad aquí presentada se enmarca en el enfoque ABP en la enseñanza de las Relaciones Internacionales, con un énfasis en el análisis crítico de los derechos humanos desde una perspectiva de género.

La actividad persigue los siguientes objetivos pedagógicos:

1. Desarrollar una comprensión crítica de los derechos humanos desde una perspectiva de género: analizar los derechos humanos a través de un enfoque de género, identificando cómo las mujeres y otros grupos en situación de vulnerabilidad experimentan de manera distinta la violación de estos derechos en contextos globales y regionales.

2. Explorar los marcos internacionales y regionales de protección de los derechos humanos: profundizar en los diferentes mecanismos y estructuras legales internacionales (como la ONU, CEDAW, etc.) y regionales, comprendiendo sus roles en la protección y promoción de los derechos humanos, así como sus intersecciones con la dimensión de género.

3. Fomentar el análisis de casos prácticos en el sistema internacional de derechos humanos: a través de la investigación y el análisis de denuncias presentadas ante organismos internacionales, el estudiantado identificará las violaciones de derechos humanos relacionadas con cuestiones de género, reflexionando sobre el impacto y la respuesta del sistema internacional frente a dichas violaciones.

4. Reflexionar sobre el impacto del régimen internacional de derechos humanos: evaluar cómo las respuestas del sistema universal y de los sistemas regionales ante las violaciones de derechos humanos afectan a las personas según su género, considerando tanto las recomendaciones de los organismos competentes como la efectividad de las acciones tomadas para garantizar la protección y promoción de estos derechos.

5. Desarrollar competencias de investigación, análisis crítico y presentación: el alumnado deberá investigar casos reales de violaciones de derechos humanos, analizar las dimensiones de género en cada caso y presentar sus conclusiones de forma creativa y profesional, utilizando recursos visuales y audiovisuales para enriquecer su comunicación y argumentación.

Para ello, el estudiantado trabajará derechos humanos recogidos en tratados internacionales, tales como el derecho a la igualdad (Artículo 2), la prohibición de la esclavitud (Artículo 4), la prohibición de la tortura (Artículo 5), la libertad de opinión y expresión (Artículo 19), el derecho al trabajo (Artículo 23) y el derecho a la educación (Artículo 26). Estos artículos representan derechos fundamentales establecidos en tratados internacionales, y se analizarán desde una perspectiva de género, explorando cómo las mujeres y otras personas en situaciones de vulnerabilidad pueden ver afectados sus derechos en estas áreas. A cada grupo de estudiantes se le asignará uno de estos temas, lo que les permitirá profundizar sobre su respectivo derecho a lo

largo del curso, analizando su evolución histórica, las principales problemáticas actuales y las respuestas ofrecidas por el sistema mundial y los sistemas regionales de protección de derechos humanos. Esto permite a cada grupo desarrollar un análisis especializado, integrando el estudio de casos reales, lo que permite un aprendizaje aplicado y crítico de la materia.

3.2. Diseño de la dinámica

El ejercicio se encuentra divido en tres grandes partes: 1. análisis global y enfoque de género; 2. el sistema mundial de derechos humanos; y, 3. los sistemas regionales de protección de derechos humanos.

En la primera parte de la actividad, cada grupo realizará un análisis global del derecho que se le ha sido asignado, abordándolo desde una perspectiva de género, con los siguientes objetivos: investigar el estado actual de la consecución de estos derechos a nivel mundial; identificar los actores clave en la protección de estos derechos a nivel internacional; y, analizar los derechos humanos desde una perspectiva de género.

En este sentido, el estudiantado deberá investigar el estado actual del derecho que están trabajando en distintas regiones del mundo para identificar tanto avances como desafíos en su cumplimiento. Se prestará especial atención a cómo las desigualdades de género y otras formas de discriminación afectan el acceso y la protección de estos derechos, destacando la situación de mujeres, niñas y otros grupos en situación de vulnerabilidad. También se identificarán y examinarán los actores relevantes en la protección de ese derecho fundamental, destacando sus labores en la protección de los grupos vulnerables, principalmente en el ámbito de género. Para estructurar el análisis, el alumnado aplicará un enfoque DAFO, destacando las fortalezas (por ejemplo: políticas progresistas, organizaciones defensoras de derechos), debilidades (como sea la falta de implementación de leyes, resistencia cultural, etc.), oportunidades (incluidos los avances en la cooperación internacional, nuevas normativas y otros) y amenazas (por ejemplo: retrocesos políticos, conflictos armados o crisis económicas) relacionadas con la consecución de estos derechos desde una perspectiva de género.

Cada grupo deberá preparar un documento escrito que contenga el análisis completo de los puntos anteriormente identificados. Este informe deberá incluir todas la fuentes primarias y secundarias consultadas. Además del documento escrito, los grupos deberán presentar sus hallazgos en clase en un formato multimedia, como video o podcast, proporcionando la comunicación de los resultados de manera clara y atractiva y que también pueda llegar a diferentes públicos. El recurso a estas herramientas permitirá al alumnado desarrollar habilidades en comunicación digital, pensamiento crítico y capacidad de síntesis de la información, fomentando a su vez una aproximación innovadora y accesible al estudio de los derechos humanos desde una perspectiva de género.

En la segunda fase del ejercicio, el estudiantado se centrará en el estudio del sistema mundial de protección de derechos humanos. A través del análisis de casos reales llevados ante organismos internacionales, cada grupo tiene la oportunidad de profundizar en la intersección entre los derechos humanos y las desigualdades de género, reflexionando sobre las respuestas institucionales y su impacto en la protección de las personas en situación de vulnerabilidad.

Cada grupo deberá seleccionar al menos dos casos de violaciones de derechos humanos con una dimensión de género que hayan sido presentados o denunciados por organismos internacionales como las Naciones Unidas, el Comité para la Eliminación de la Discriminación contra la Mujer (CEDAW), o el Comité contra la Tortura. Una vez seleccionados los casos, los grupos deberán realizar un análisis en profundidad que abarque los siguientes aspectos:

1. Contexto de la denuncia: se investigará el origen del caso, identificando las circunstancias sociopolíticas, económicas y culturales en las que se produjo la violación de derechos, incluidos los roles de los diferentes actores involucrado.

2. Naturaleza de la violación: se describirá qué derechos humanos fueron vulnerados en cada caso, especificando los tratados y normativas internacionales que amparan dichos derechos.

3. Perspectiva de género: se examinará cómo la identidad de género, la orientación sexual u otras características de las víctimas influyeron en la violación de derechos humanos. Se evaluará si existió un impacto diferenciado por género y cómo se interseccionan otras variables como la raza, la clase social, la etnicidad o la discapacidad en la vulnerabilidad de las personas afectadas.

4. Respuesta del sistema internacional: se analizará el papel de los organismos internacionales en la tramitación de la denuncia, las recomendaciones emitidas y las medidas adoptadas para remediar la situación.

Cada grupo deberá redactar un informe detallado con el análisis de los casos seleccionados. Este documento deberá incluir una evaluación crítica sobre la efectividad del sistema mundial en la protección de los derechos humanos analizados. El alumnado reflexionará sobre las brechas existentes en la protección internacional, las dificultades en la implementación de las recomendaciones y las posibles mejoras en los mecanismos de justicia global. Además del informe escrito, cada grupo deberá presentar sus hallazgos en clase en un formato accesible y visualmente atractivo, utilizando recursos como presentaciones, infografías, vídeos explicativos o p dcast.

En la tercera parte de la actividad se tratarán los sistemas regionales de protección de derechos humanos. Los grupos deben investigar y analizar casos en contextos regionales, como el sistema de la Corte Interamericana de Derechos Humanos, el Tribunal Europeo de Derechos Humanos y otros mecanismos regionales, siguiendo la metodo-

logía de la parte dos, centrándose en los mismos elementos clave, pero dentro de los marcos legales y jurisdiccionales de cada región.

La segunda y tercera fases de la actividad permitirán al estudiantado familiarizarse con los diferentes sistemas de protección de derechos humanos y sus mecanismos, mientras profundizan en el estudio de los derechos humanos y su interrelación con el enfoque de género en el ámbito internacional.

Por último, la fase de discusión y evaluación no es menos importante en todo este proceso. En cada una de las etapas, los diferentes grupos comparten sus avances y resultados parciales, lo que genera debates en el aula que enriquecen sus propios proyectos y los de los demás grupos. Esta dinámica es crucial para fomentar el aprendizaje colectivo y permite identificar, de forma continua, fortalezas y aspectos a mejorar. Finalmente, la actividad culmina con una sesión de reflexión conjunta, en la que tanto estudiantes como docente analizan críticamente la implementación de la dinámica, valorando los aprendizajes obtenidos, las metodologías empleadas y las posibilidades de mejora de cara a futuras ediciones.

4. LECCIONES Y DESAFÍOS: REFLEXIONES Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

La implementación de una metodología ABP ha facilitado que el estudiantado se familiarice con sus diferentes fases: investigación, análisis de casos y presentación final. Gracias a este proceso, a lo largo del curso, el alumnado ha desarrollado competencias clave como la investigación autónoma, el análisis crítico y la creatividad, contando siempre con la orientación y el apoyo de la profesora cuando lo solicitaban. Cabe destacar que la implementación práctica de este tipo de ejercicios supone una inversión de tiempo y esfuerzo en su diseño e implementación, tanto por parte del docente como del alumnado. Además, el desarrollo de la actividad no puede reemplazar la adquisición de un conocimiento profundo de las temáticas que están siendo trabajadas, lo que requiere que haya una componente teórica.

Uno de los aspectos más relevantes de la dinámica implementada ha sido, sin duda, el contenido de las investigaciones desarrolladas por el alumnado. A partir de las temáticas previamente definidas, el estudiantado no sólo profundizó en el contexto general y teórico de cada derecho, sino que logró enriquecer sus trabajos mediante el análisis de casos paradigmáticos de notable interés. Estos casos han permitido ilustrar de forma concreta y significativa las dinámicas y problemáticas abordadas, contribuyendo así a una comprensión más holística y crítica de la realidad estudiada.

Uno de los grandes desafíos que ha revelado la implementación del ejercicio ha sido, en la fase de investigación, la localización de fuentes de información primarias. Aquí hemos dejado un amplio margen de autonomía al alumnado, aunque hemos identificado previamente las múltiples fuentes de información a que podían acceder. No

obstante, el estudiantado se ha encontrado con algunos obstáculos a la hora acceder a algunas fuentes y hemos clarificado dudas y ayudado a encontrar soluciones que permitieran encontrar la información necesaria. Es importante destacar el papel del profesor en esta fase, fundamental para que los grupos pudieran continuar su proceso de indagación y análisis.[18]

También resulta reseñable la diversidad de metodologías implementadas por los diferentes grupos a lo largo de las distintas fases de presentación de sus proyectos. Se han utilizado formatos innovadores como podcasts, videos animados y videos en formato TikTok, lo que permite destacar la importancia del uso de herramientas digitales en el proceso de aprendizaje, a la vez que facilita una conexión más directa con el estudiantado, utilizando plataformas y formatos con los que se sienten familiarizados y que forman parte de su cotidianidad.

En la fase de presentación de los estudios de caso, algunos grupos optaron por diversificar sus estrategias y crear, por ejemplo, una página web accesible a todos los estudiantes. Esta iniciativa no sólo amplió las posibilidades de difusión del conocimiento, sino que también fomentó un aprendizaje colaborativo y participativo. El hecho de dar libertad al alumnado para elegir diferentes estrategias de presentación y comunicación de resultados permite al alumnado transmitir los hallazgos de su investigación de la forma que entienden que son más fácilmente comprensibles y/o que resulte más ameno.

Dado que el grupo de estudiantes era mayoritariamente internacional, la conformación de los equipos de trabajo se realizó de forma aleatoria y durante las primeras interacciones surgieron conflictos dentro de algunos de los grupos. Sin embargo, estos desafíos no impactaron en los resultados finales, ya que el estudiantado logró encontrar soluciones internamente, fortaleciendo así sus habilidades de resolución de conflictos y trabajo en equipo.

En general, el alumnado ha manifestado su satisfacción con la dinámica utilizada en el curso. Han valorado especialmente la posibilidad de profundizar en una temática específica a lo largo del semestre en lugar de abordar diferentes cuestiones de forma más superficial. Esta metodología ha demostrado ser una estrategia efectiva para fomentar el aprendizaje y la participación activa del estudiantado en el desarrollo de sus conocimientos y competencias.

5. CONCLUSIONES

El camino aquí trazado es una de las muchas opciones para enseñar los derechos humanos desde un enfoque de género en el ámbito de las Relaciones Internacionales. Este ejercicio tiene como objetivo no solo explorar la interrelación entre ambos con-

18. LÓPEZ RUIZ, Juan Ignacio, op. cit., nota 11, p. 5.

ceptos, sino también fomentar en el alumnado un análisis crítico y la adquisición de competencias para desarrollar una investigación en profundidad. Para ello, cada grupo trabaja un sólo derecho humano durante todo el curso, lo que les permite investigar sus diversas dimensiones, implicaciones y aplicaciones en distintos contextos, fomentando así una comprensión profunda y reflexiva.

Un elemento innovador de esta propuesta está relacionado con la metodología de aprendizaje. El ABP fomenta la investigación activa, el pensamiento crítico, y el trabajo colaborativo, al permitir que el estudiantado esté involucrado directamente en el proceso de investigación, análisis, y creación de productos finales (documentales, informes, etc.). Esta estrategia potencia la autonomía y las habilidades de resolución de problemas.

Además, se promueve el enfoque creativo en la presentación de resultados. Al ofrecer al alumnado la oportunidad de exponer los resultados de su trabajo mediante formatos creativos como videos, podcasts o mini-documentales, se permite una mayor expresión de las ideas, impulsando la innovación en la forma en que comunican el conocimiento. De esta forma se alinea el aprendizaje con las tendencias digitales actuales y se permite avanzar más allá de la presentación del tradicional informe y la exposición en el aula. Estos recursos digitales también permiten conectar con el alumnado a través de recursos que consumen a diario, utilizándoos como herramientas que sirven para investigar, organizar y presentar su trabajo, al tiempo que fortalecen sus competencias digitales. Además, la evaluación formativa, centrada en la retroalimentación continua y en la reflexión crítica, ha fortalecido el proceso de aprendizaje, permitiendo al estudiantado no solo mejorar sus productos académicos, sino también adquirir herramientas para evaluar su propio desempeño de manera autónoma.

La actividad desarrollada ha demostrado ser una herramienta pedagógica eficaz para integrar de manera transversal los derechos humanos y la perspectiva de género dentro del estudio de las Relaciones Internacionales. Al abordar tanto las dimensiones normativas como las dinámicas internacionales y regionales de protección de derechos, el alumnado ha logrado comprender de forma integral los distintos niveles y realidades de los sistemas de protección de derechos humanos. Esta aproximación comparativa, poco habitual en muchos programas, ha enriquecido su mirada crítica sobre la diversidad de modelos y su funcionamiento en la práctica.

6. BIBLIOGRAFÍA

ACKERLY, Brooke A.; STERN, Maria y TRUE, Jacqui, “Feminist methodologies for International Relations”, en ACKERLY, Brooke A.; STERN, Maria y TRUE, Jacqui (eds.), Feminist Methodologies for International Relations, Cambridge University Press, Cambridge, 2006, pp. 1-16.

AFRIANI SINULINGGA, Anita y DARMAN MOENIR, "Project-Based Learning Models in the Development of International Cooperation Framework Course", Advances in Social Science, Education and Humanities Research, vol. 650, Atlantic Press, 2022, pp. 389-394.

ANGUITA OLMEDO, Concepción (coord.), Nuevas estrategias didácticas en la enseñanza de las Relaciones Internacionales: la producción de recursos y la evaluación como medio de un aprendizaje participativo, Universidad Complutense de Madrid, Madrid, 2023.

BETTI, Andrea; BIDERBOST, Pablo y GARCÍA DOMONTE, Aurora, "Can active learning techniques simultaneously develop students' hard and soft skills? Evidence from an international relations class", PLoS ONE, vol. 17, nº 4, 2022: e0265408. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0265408

CRANSTON, Jerome y JANZEN, Melanie, "A Critical Approach to Teaching About, Through, and For Human Rights", The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning, vol. 8, nº 3, pp. 1-16.

CUBILLOS ALMENDRA, Javiera, "La importancia de la interseccionalidad para la investigación feminista", Oxímora Revista Internacional de Ética y Política, nº. 7, otoño, 2015, pp. 119-137.

DE-SOUSA-FERREIRA, Susana, "Aplicar la protección de los derechos humanos mediante el aprendizaje activo", en HERNÁNDEZ, David y DE-SOUSA-FERREIRA, Susana (eds.), Guía de clases prácticas para Relaciones Internacionales, Ediciones Complutense, Madrid, 2025 (en prensa).

ENLOE, Cynthia, Bananas, Beaches and Bases: Making Feminist Sense of International Politics (2ª ed.), University of California Press, Berkely, Los Angeles, Londres, 2014.

FERREIRO PRADO, Lucía (ed.), Metodologías activas en las aulas de ciencia política y relaciones internacionales. Simulaciones de procesos políticos en organizaciones internacionales y nacionales, Tirant lo Blanch, Valencia, 2020.

HERNÁNDEZ MARTÍNEZ, David y DE-SOUSA-FERREIRA, Susana, Guía de clases prácticas para Relaciones Internacionales, Ediciones Complutense, Madrid, 2025 (en prensa).

LÓPEZ RUIZ, Juan Ignacio, "Una apuesta de futuro: aprender por proyectos en la universidad", Revista Iberoamericana de Educación, nº 55/1, 2011, pp. 1-12.

OESTREICH, Joel E., "Teaching Gender in International Relations", International Studies Perspectives, vol. 8, 2007, pp. 326-239.

SHEPHERD, Laura J., "Sex or Gender? Bodies in World Politics and Why Gender Matters", en SHEPHERD, Laura J. (ed.), Gender Matters in Global Politics. A feminist introduction to international relations, Routledge, Londres y Nueva York, 2010, pp. 3-16.

SJOBERG, Laura y THIES, Cameron G., "Gender and International Relations", Annual Review of Political Science, vol. 26, 2023, pp. 451-467. DOI: 10.1146/annurevpolisci-051120-110954

STIENSTRA, Deborah, "Cutting to Gender: Teaching Gender in International Relations", International Studies Perspectives, vol. 1, 2000, pp. 236-238.

TIBBITS, Felisa y KIRCHSCHLÄGER, Peter G., "Perspectives of research on human rights education", Journal of Human Rights Education, vol. 2, nº 1, 2010, pp. 8-29.

TICKNER, J. Ann, "Hans Morgenthau's principles of political realism: A feminist reformulation", Millennium, vol. 17, nº 3, 1988, pp. 429-238.

PASAR A LA ACCIÓN: LA ACOGIDA Y SENSIBILIZACIÓN HACIA LA COMUNIDAD DESPLAZADA Y MIGRANTE A TRAVÉS DE LA DOCENCIA EN DERECHO INTERNACIONAL PÚBLICO

Moving into action: welcoming and raising awareness of the displaced and migrant community through teaching public international law

Cristina María ZAMORA-GÓMEZ*

"La Universidad está para abrir conocimiento y llevarnos por caminos de descubrimientos"
Bob Pop, Cadena Ser

Resumen: Esta contribución ofrece una idea innovadora para la enseñanza del Derecho Internacional Público (DIP), con el objetivo de preparar a juristas que tengan un sólido conocimiento legal y una fuerte conciencia social. Debido al aumento de personas que se ven obligadas a desplazarse de manera forzosa y/o a migrar, las universidades deben ajustar sus métodos de enseñanza. Universidades como la de Alicante ya lideran iniciativas de acogida a la población migrante y desplazada mediante programas de apoyo y alianzas con ONG. La metodología principal de esta propuesta de innovación en la docencia se fundamenta en la pedagogía del cuidado. Esta metodología se lleva a cabo mediante el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), así como a través de simulaciones y debates. Los objetivos son incentivar la participación activa y justa del alumnado desplazado, mejorar las habilidades interculturales en el aula e incluir de manera continua las experiencias de la comunidad desplazada forzosa y migrante en el currículo de DIP. Esto busca formar juristas capaces de aplicar el conocimiento jurídico con compromiso social. La pedagogía de los cuidados se enfoca en el bienestar emocional, creando un ambiente donde las personas se sientan confiadas y seguras. El ABP facilita el trabajo con situaciones reales, fomentando la colaboración y la comprensión entre las personas. Las simulaciones y debates desarrollan habilidades de argumentación y negociación en un entorno multicultural. La propuesta de innovación docente busca humanizar el DIP, conectando la teoría con las realidades humanas y preparando a los y las futuras profesionales para ser agentes de cambio.

Palabras clave: Pedagogía de los cuidados; Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP); Comunidad desplazada y migrante; Derecho Internacional Público; Sensibilización; Simulacros

Abstract: This contribution offers an innovative idea for the teaching of Public International Law (PIL), with the aim of preparing jurists who have a solid legal knowledge and a strong social conscience. Due to the increase of people who are forced to move and migrate, universities must adjust their teaching methods. Universities such as the University of Alicante are already leading initiatives to welcome the migrant and displaced population through support programs and alliances with NGOs. The main methodology of this innovative teaching proposal is based on the pedagogy of care. This is carried out through Project Based Learning (PBL), as well as through simulations and debates. The objectives are to encourage the active and fair participation of displaced students, to improve intercultural skills in the classroom and to continuously include the experiences of the displaced community in the PIL curriculum. This seeks to train jurists capable of applying legal knowledge with social commitment. The pedagogy of care focuses on emotional well-being, creating an environment where people feel confident and safe. PBL facilitates work with real situations, fostering collaboration and understanding among people, simulations and debates develop argumentation and negotiation skills in a multicultural environment. The proposal seeks to humanize PIL, connecting theory with human realities and preparing future professionals to be agents of change.

Keywords: Pedagogy of care; Project-Based Learning (PBL); Displaced and migrant community; Public International Law; Awareness-raising; Mock

Sumario: 1. CONTEXTO Y JUSTIFICACIÓN. 2. METODOLOGÍA: LA PEDAGOGÍA DE LOS CUIDADOS. 3. TÉCNICA METODOLÓGICA DOCENTE I: APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS. 4. TÉCNICA METODOLÓGICA DOCENTE II: SIMULACIONES Y DEBATES. 5. IDEA FINAL. 6. BIBLIOGRAFÍA.

* Profesora ayudante doctora de Derecho Internacional Público y Relaciones Internacionales en la Universidad de Alicante (cristina.zamora@ua.es).

1. CONTEXTO Y JUSTIFICACIÓN

En el contexto mundial actual, el fuerte incremento de los desplazamientos forzados y las migraciones empujadas por conflictos armados y persecuciones, la eterna crisis climática y la búsqueda de otros proyectos de vida, ha llevado a las universidades a la necesidad de transformar sus métodos y propuestas de enseñanza para poder encontrar la mejor respuesta ante los retos de una sociedad en transformación constante y cada vez más diversa. Este reto también tiene necesariamente su reflejo en la realidad del aula y la docencia del Derecho Internacional Público (DIP) por su carácter global.

Las universidades, en tanto espacios de conocimiento y de formación, han de convertirse en verdaderos lugares de reflexión, pensamiento crítico y acogida. Esto implica no sólo prestar apoyo activo al alumnado migrante, desplazado y nacional en su integración académica y social; debe, además, llevar a cabo el acto de reconocer y valorar las experiencias y visiones que aportan. Estas experiencias, lejos de ser un lastre, se convierten en un gran foco de riqueza para toda la comunidad académica; es decir, ofrecen miradas y comprensiones nuevas sobre la complejidad del mundo actual, y para la docencia del DIP en sí misma supone una gran oportunidad de poder adaptar el contenido de nuestra asignatura a la realidad del aula. En este sentido, diversas universidades en España han sido pioneras en la implementación de iniciativas orientadas a la participación de la población migrante y desplazada. Ejemplos notables incluyen la Universidad de Alicante, la Universidad de Huelva y la Universidad de Salamanca. Específicamente, la Universidad de Alicante demostró su compromiso al ofrecer ayudas de desplazamiento para personas refugiadas matriculadas en 2022. Además, se han establecido y fortalecido alianzas estratégicas con organizaciones no gubernamentales (ONG) dedicadas al trabajo con personas refugiadas y desplazadas. Estas colaboraciones se traducen en la provisión de recursos esenciales, programas de formación especializados y oportunidades de voluntariado, que benefician tanto al alumnado como a la comunidad universitaria en general.

Un claro ejemplo de cómo las estructuras universitarias existentes pueden adaptarse para apoyar los procesos de participación del colectivo desplazado es la Clínica Jurídica de Extranjería e Internacional (CliJEI), adscrita a la Facultad de Derecho de la Universidad de Alicante. Esta plataforma permite canalizar esfuerzos y recursos hacia la asistencia y el acompañamiento legal de estudiantes y personas en situación de desplazamiento. Asimismo, la activa participación de la Asamblea Universitaria por Palestina en Alicante ha puesto de manifiesto la arraigada solidaridad del alumnado frente a políticas de exclusión, evidenciando un profundo compromiso social y académico, por parte del estudiantado y de docentes con las causas globales y la defensa de los derechos humanos.

En este contexto global de enriquecimiento social y diversidad, cabría que el profesorado nos preguntásemos: ¿cómo recoger el guante desde la docencia de DIP?

La propuesta que aquí se desarrolla parte de la integración teórica y práctica en la docencia de DIP durante los cursos 23-24 y 24-25 en la Universidad de Alicante y persigue tres objetivos fundamentales, entrelazados entre sí y diseñados para transformar la experiencia educativa:

El primer objetivo es el fomento de la participación. En este sentido, se requiere de la instauración de un ambiente de aprendizaje que no solo valore, sino que celebre la diversidad cultural y que asegure el pleno y equitativo acceso a la participación del alumnado desplazado dentro del proceso que acompaña la enseñanza. A través de la participación diversa se logra un espacio de justicia social en el aula. Para R. W. Connell, la justicia social en la escuela implica reconocer y valorar la diversidad del alumnado, así como abordar las desigualdades estructurales que afectan su participación y éxito educativo.[1] De este modo, la participación no es meramente una cuestión de acceso e integración, sino de una transformación profunda de las dinámicas de poder dentro del aula, donde cada voz sea escuchada, valorada y promocionada.

En segundo lugar, se propone dar cumplimiento al objetivo de la enseñanza de las competencias interculturales. Resulta fundamental enseñar al alumnado a desenvolverse adecuadamente en contextos multiculturales que promuevan la comunicación intercultural y el fomento de un respeto genuino por las diferencias culturales. La enseñanza en DIP se presenta de forma intrínseca a tal efecto, dado el carácter global y transfronterizo de esta disciplina. Como señala K. Mahgoub, las interacciones culturales en la pedagogía del DIP presentan tanto desafíos como oportunidades para enriquecer el aprendizaje y la comprensión de la diversidad global.[2]El desarrollo de estas competencias es crucial para formar profesionales capaces de navegar y mediar en un mundo cada vez más interconectado y plural.

El tercer objetivo es integrar la perspectiva de la comunidad desplazada y migrante de manera transversal en la docencia de la asignatura, esto es, incorporar de forma sistemática las experiencias y los derechos de las personas migrantes y desplazadas en el currículo de DIP. Esto va más allá de un estudio superficial, buscando una comprensión profunda de las realidades que enfrentan. El fin último es formar juristas con una conciencia jurídica robusta hacia las realidades de las comunidades desplazadas y migrantes, capaces de aplicar el conocimiento jurídico con compromiso social. En este sentido, Y. Suedi subraya la importancia de "humanizar la enseñanza del Derecho Internacional", lo que implica conectar la teoría con las experiencias humanas y las realidades que afectan a las personas dentro del aula, promoviendo una visión del DIP que no sea abstracta sino viva y sensible a las necesidades humanas.[3]

---

1. CONNELL, Robert W., Escuelas y Justicia Social, Ed. Morata S. L., Madrid, 1997, p. 43.

2. Law Challenges and Opportunities" in GAUCI, Jean-Pierre and SANDE, Barrie (eds.), Teaching International Law. Reflections on Pedagogical Practice in Context, Routledge, Londres, 2024, pp. 79-92.

3. SUEDI, Yusra, "Humanising the Teaching of International Law" in GAUCI, Jean-Pierre and SANDE, Barrie (eds.), op. cit., pp. 84-93.

2. METODOLOGÍA: LA PEDAGOGÍA DE LOS CUIDADOS

Para alcanzar estos objetivos, se propone una metodología innovadora basada en la pedagogía de los cuidados. Esta pedagogía se implementará a través de dos técnicas metodológicas docentes principalmente: el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y las simulaciones y debates. Esta metodología no solo se centra en la transmisión de conocimientos teóricos, sino que prioriza el desarrollo de habilidades y valores esenciales para la justicia social, la empatía y el respeto por los derechos humanos.

La pedagogía de los cuidados se erige como un pilar fundamental en la creación de un entorno académico donde el bienestar emocional y social del alumnado se posiciona como una prioridad ineludible.[4] Tradicionalmente, la enseñanza del derecho ha estado marcada por un enfoque cognitivo, priorizando la memorización de leyes y casos. Sin embargo, como señala Rebecca Sutton, la inclusión de "emociones" en cursos de Derechos Humanos y Resolución de Conflictos es crucial para una comprensión más holística y humanizada del derecho.[5] La pedagogía de los cuidados permite precisamente integrar esta dimensión emocional, reconociendo que el aprendizaje es un proceso que involucra la totalidad del ser.

Este enfoque representa una evolución significativa respecto a los modelos pedag - gicos clásicos predominantes en la docencia del DIP, que a menudo se limitaban a la clase magistral, dejando un legado que el profesor Garau Sobrino ha descrito como de "busto parlante". La obsoleta consigna de "la letra con sangre entra" ha quedado definitivamente en el pasado, abriendo paso a paradigmas más humanistas y efectivos.[6] En la vanguardia de la metodología pedagógica actual se encuentran las emotional skills, cuya implementación en las etapas tempranas de la educación se ha venido promoviendo desde principios de los años 2000. Aunque en algunas universidades de España estas pedagogías de aprendizaje aún no están plenamente implementadas, se observa una creciente tendencia a desarrollar las soft skills en las aulas.[7]

La pedagogía de los cuidados se inspira en una raíz empírica, formulando una pregunta esencial: ¿cómo llegar al alumnado? Esta aproximación, que busca construir el aprendizaje en el aula de manera colaborativa y sensible, se alinea con modelos y herramientas que el feminismo ha integrado y enseñado de manera consistente. L. Bleasdale y S. Humphreys, en su análisis sobre la identidad y el bienestar del alumnado de derecho, enfatizan la importancia de una educación que no solo se centre

4. DENIAL, Catherine, A pedagogy of kindness, University of Oklahoma Press, Oklahoma, 2024, pp. 93-94.

5. SUTTON, Rebecca, "Reflections on Teaching 'Emotion Bites' in an LLM Course on Human Rights and Conflict Resolution" in GAUCI, Jean-Pierre and SANDE, Barrie, (eds.) op. cit., pp. 94-107.

6. SUEDI, Yusra, op. cit., p. 93.

7. Fundación Conocimiento y Desarrollo, "¿Cuáles son los nuevos roles y las tendencias de la formación universitaria", 2019, https://www.fundacioncyd.org/tendencias-de-la-formacion-universitaria/.

en el conocimiento legal, sino también en el desarrollo de una identidad profesional positiva y un bienestar integral, lo cual se alinea con los principios de esta propuesta.[8]

La aplicación exitosa de la pedagogía de los cuidados requiere una condición indispensable: que tanto docentes como alumnado tengan la predisposición a trabajar en la construcción de "buenos tratos" dentro del aula. Quienes más necesitan de estos buenos tratos son, precisamente, las personas que se encuentran en una circunstancia de desarraigo. Este enfoque cobra una relevancia particular en el contexto del alumnado desplazado y migrante, quienes con frecuencia enfrentan desafíos emocionales, sociales y culturales derivados de su situación de desplazamiento. Para el alumnado desplazado y migrante, la universidad puede ser un espacio de esperanza y resiliencia, pero también de nuevos desafíos. La adaptación a un nuevo sistema educativo, una cultura diferente y, en muchos casos, el trauma de experiencias pasadas exige un enfoque pedagógico que ofrezca más que solo contenido académico.

C.J. Denial propone cómo la bondad y el cuidado pueden transformar la experiencia educativa, creando un ambiente donde el alumnado se sienta seguro, valorado y apoyado en su proceso de aprendizaje: "To teach with kindness is ti seek to flip all these experiences on their heads and create classroom spaces in which we cultivate trust and belonging. By believing our students and believing in our students, we can work alongside them to intentionally develop the conditions under which we all can flourish and be cognizant of our hopes, questions, and fears. We need to get to know our students, facilitate their getting to know us, and make it possible for them to get to know each other, all with healthy boundaries in place".[9]

La bondad, entendida no como una simple actitud, sino como una práctica pedagógica deliberada, permite generar la confianza necesaria para que el estudiantado, especialmente aquel en situación de vulnerabilidad, pueda abrirse y participar activamente. Con este enfoque se promueven relaciones de apoyo mutuo entre el estudiantado, con una atención especial en la construcción de un espacio de confianza donde las diferencias culturales son percibidas como una riqueza que fortalece la comunidad educativa. El enfoque colectivo y participativo de esta pedagogía reconoce la interdependencia entre las personas, fomentando la creación de redes de apoyo sólidas dentro de la universidad. A través de esta metodología, se busca no solo el desarrollo académico, sino también el fortalecimiento de las capacidades de cuidado y solidaridad entre el alumnado. En el mismo sentido que C.J. Denial, J.A. López Herrería, argumenta que educar desde la bondad implica cultivar la empatía, el respeto y la compasión, habilidades cruciales para formar a una ciudadanía consciente, crítica y comprometida.[10]

---

8. BLEASDALE, Lydia and HUMPHREYS, Sarah, "Identity, well-being and law students", in STREVENS, Caroline and FIELD, Rachael, Educating for Well-Being in Law: Positive Professional Identities and Practice, Taylor & Francis Group, Nueva York, 2019, pp. 257-278. .

9. DENIAL, Catherine, op. cit., 2024.

10. LÓPEZ HERRERÍA, José Ángel, Pedagogía de la bondad, Editorial Popular, Madrid, 2021, p. 54.

El principal desafío en la metodología basada en la pedagogía de los cuidados reside en cómo generarla de manera efectiva en el aula. Para ejecutar la pedagogía de los cuidados en mis clases impartidas en la Universidad de Alicante, he implementado la creación de círculos de diálogo al inicio de cada sesión. Para generar estos círculos se dedica un breve espacio de tiempo, entre cinco y ocho minutos al inicio de la clase para que el alumnado tome la palabra con la oportunidad de compartir cómo se siente respecto a la materia, su adaptación a la Universidad o cualquier preocupación relacionada con su experiencia en el curso. Las preguntas formuladas para abrir el círculo suelen ser: "¿cómo te has sentido esta semana en las clases?" o "¿hay algo que crees que podría mejorar tu experiencia de aprendizaje?". Estos círculos de diálogo son fundamentales para crear un ambiente de confianza donde el estudiantado pueda expresarse libremente y compartir sus experiencias. Con este mismo fin, es conveniente que la docente también responda a estas preguntas, estableciendo un modelo de apertura y vulnerabilidad. Al permitir que el alumnado comparta sus sentimientos y preocupaciones, se valida su experiencia y se construye una comunidad de apoyo mutuo. Esto es especialmente relevante para aquellas que han experimentado cierto desarraigo, ya que les brinda un sentido de pertenencia y seguridad emocional, factores esenciales para un aprendizaje efectivo.

K. Manix, en este sentido, destaca la importancia de una comunicación cuidadosa y empática, especialmente en contextos donde las personas están lidiando con situaciones difíciles.[11] La elección de las palabras y la forma en que se interactúa pueden tener un impacto profundo en el bienestar y la capacidad de aprendizaje del alumnado. El enfoque de la pedagogía de los cuidados se alinea con las ideas de O. Tokarczuk sobre el "narrador tierno", quien, al contar historias, lo hace desde una perspectiva de profunda humanidad y conexión.[12] En el contexto del DIP, esto significa enseñar no sólo tratados internacionales o jurisprudencia, sino también las historias humanas y el contexto que subyace a estos conceptos, las realidades de las personas que las sufren y que son objeto de procedimientos jurídicos. A través de la inclusión de estas historias íntimas y significativas, la docencia deviene mucho más importante y el alumnado se puede formar una idea mucho más empática de los contenidos de DIP. La idea expuesta de R. W. Connell sobre la justicia social en los espacios académicos resuena profundamente con la pedagogía de los cuidados. La justicia social no consiste solamente en garantizar el acceso al contenido, sino que también aboga por competir para establecer las condiciones para que todo el alumnado pueda aprender, eso sí, reconociendo y desde luego superando las desigualdades estructurales que existen en el sistema educativo. Al priorizar el bienestar emocional y social, la pedagogía de los cuidados puede ayudar a generar justicia social: capacitar al alumnado para que pueda superar situaciones que le impidan avanzar en su participación en el aula, en su propio aprendizaje y desarrollo personal.

---

11. MANIX, Kathryn, Las palabras que importan. Cuando la clave es escuchar, El ojo del Tiempo 140 (Ed.), 2023, p. 155.

12. TOKARCZUK, Olga, "El narrador tierno" Discurso ofrecido por la premio Nobel de literatura en 2018. Disponible en versión abierta: https://www.escueladeateneas.com/2019/12/el-narrador-tiernodiscurso-de-olga.html

La pedagogía de los cuidados es de manera intrínseca algo más que simplemente transmitir y sostener los diferentes tipos de conocimiento: quiere contribuir a establecer un entorno donde el alumnado se sienta importante, escuchado y apoyado.[13] En el contexto universitario, y particularmente en la formación de juristas en DIP, esta aproximación es transformadora.

3. TÉCNICA METODOLÓGICA DOCENTE I: APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS (ABP)

El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) se erige como una herramienta útil para incentivar un aprendizaje activo y colaborativo, logrando que el aula se convierta en un espacio dinámico donde se produzca la construcción del conocimiento.[14] En el marco de dicha técnica metodológica docente, el alumnado trabaja en grupos multiculturales, lo que implica el fomento de la interacción y la comprensión entre distintas perspectivas.

Estos grupos se encargan de investigar y elaborar proyectos concretos sobre alguno de los epígrafes del temario de DIP. Durante los cursos 23-24 y 24-25, el alumnado del doble grado en Derecho y Administración y Dirección de Empresas, así como el del doble grado en Derecho y Criminología en la Universidad de Alicante, han abordado bajo el ABP temáticas como el derecho de asilo, la protección de personas refugiadas, y las políticas de inclusión en las universidades. La clave de estos proyectos es que se centran en problemáticas reales del DIP, lo que permite al alumnado establecer un nexo directo, apropiado y significativo entre la teoría que han aprendido en su estudio individual de los temas y su aplicación práctica en el aula como respuesta a los escenarios concretos que constituyen el punto de partida de los trabajos finales.

Un aspecto fundamental del ABP en este contexto es la participación diversa para formar los grupos de trabajo: diversidad de género y de origen. Esta integración directa no es simplemente una cuestión de representación, sino que designa una estrategia pedagógica intencionada con el objetivo de promover un intercambio directo y enriquecedor de experiencias desde conocimientos situados diferentes. Este tipo de integración no solo supone un adecuado aprendizaje teórico, sino que permite, además, la búsqueda de un contacto directo y humanizador con las realidades de aquellas personas que han vivido sucesos migratorios o desplazamientos forzosos. En consecuencia, el aula se convierte en un verdadero espacio de intercambio donde sus vivencias, a menudo marcadas por la adversidad y la resistencia, constituyen una magnífica

13. ARSUAGA, Teresa, Te veo, te escucho, te reconozco. Una guía para la gestión inteligente de los conflictos, Arpa (Ed.) 2025, pp. 56-57.

14. ARITIO SOLANA, Rebeca; BERGES PIAZUELO, Laura; CÁMARA PASTOR, Tomás y CÁRCAMO SÁENZ-DÍEZ, María Eugenia, "Cuestiones clave para el trabajo en ABP: pilares, fases, beneficios y dificultades" en PÉREZ DE ALBÉNIZ ITURRIAGA, Alicia; FONSECA PEDRERO, Eduardo y LUCAS MOLINA, Beatriz (Coord.), Iniciación para el Apredizaje basado en proyectos. Claves para su implementación, Ediciones Universidad de la Rioja, Logroño, 2021.

fuente de recursos pedagógicos. Al trabajar conjuntamente, el alumnado de diferente origen desarrolla competencias interculturales de manera orgánica, aprendiendo a comunicarse, colaborar y empatizar con perspectivas diversas. Esta interacción directa desafía prejuicios y estereotipos, fomentando una comprensión más matizada y humana de las complejidades del desplazamiento forzado y la migración. De este modo, se contribuye de manera significativa al desarrollo de competencias interculturales, fundamentales en nuestro mundo globalizado, y se fomenta la empatía y el compromiso social profundo por parte del alumnado. La técnica pedagógica del ABP concuerda con la visión de F. Onetto sobre la transmisión de saberes. Onetto sostiene que la cultura académica se edifica mediante el diálogo y la interacción entre estudiantes y personas ajenas a la comunidad educativa, propiciando así un aprendizaje más significativo y contextualizado.[15]

El principal desafío en la implementación de esta técnica metodológica docente radica en el diseño adecuado de la tipología de proyectos que se adecúe al temario y objetivos de la guía docente de DIP en la Universidad de Alicante. Es crucial que los proyectos sean relevantes, desafiantes y permitan una verdadera inmersión en las problemáticas y el temario. El enfoque ABP se ve potenciado por recursos institucionales como la Clínica Jurídica de la Universidad de Alicante, que ofrece un espacio real de aplicación para este enfoque y en el que se han propuesto casos de resolución y acompañamiento sobre protección internacional. Otro proyecto concreto llevado a cabo han sido las campañas de sensibilización sobre vulneraciones de derechos humanos y los mecanismos de denuncia y defensa internacional. A continuación, se describen brevemente.

- La Clínica Jurídica sobre la temática de protección internacional: La Clínica es un espacio preexistente basado, a su vez, en la metodología de aprendizaje y servicio. Contando con este recurso institucional, para la implementación del ABP, el alumnado colabora activamente con organizaciones que trabajan con personas solicitantes de protección internacional y que a su vez tienen contacto con la Clínica para revisar casos reales. Esta experiencia les permite aplicar sus conocimientos jurídicos en situaciones de la vida real, lo que refuerza el aprendizaje y genera un impacto social directo. En la experiencia en la docencia de DIP en el curso 23-24 para el doble grado en Derecho y Criminología, en ocho grupos de cinco personas, elaboraron informes país que sirven como base probatoria para documentar prácticas persecutorias. Estos informes, una vez finalizados, se suelen poner a disposición de las entidades colaboradoras, contribuyendo a la defensa legal de los derechos de las personas. El tema que aborda la protección internacional en el manual seguido por la Universidad de Alicante se encuentra ubicado en la lección 17: “Las competencias del Estado sobre las personas” (de un total de 20 lecciones).[16] Ello supone que el aprendizaje de esta

15. ONETTO, Fernando Luis, Trasmitir saberes a las nuevas generaciones: cultura escolar y diálogo entre niños, jóvenes y adultos, ed., Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, Buenos Aires, 2020, pp. 53-54.

16. FERRER LLORET, Jaume (dir.) Introducción al Derecho Internacional Público, Tirant lo Blanch, Valencia, 2024, pp. 364-380.

lección que, suele ofrecerse a finales de curso, resulte más práctica y llevadera y que, además, pueda ser evaluada a través de este ABP y no mediante el examen final que regula la guía de estudio de la asignatura. C. Schwöbel-Patel señala la importancia de enfoques pedagógicos que permitan a los estudiantes comprender el derecho internacional de manera efectiva en el mundo contemporáneo.[17] El aprendizaje se vuelve significativo porque tiene consecuencias reales, lo que motiva al estudiantado a ir más allá de la simple adquisición de conocimientos.

- Campañas de sensibilización sobre incumplimiento de derechos humanos en España realizadas en el aula: En el marco de esta iniciativa, se propone el diseño de materiales de divulgación de diversa índole, como infografías y videos. El contenido de estos materiales se suele centrar en la protección internacional de los derechos humanos (Lección 18) o en la protección internacional del medio ambiente (Lección 19). Un aspecto innovador y empoderador de estas campañas es que el contenido de sensibilización se presenta en redes sociales autogestionadas por el propio alumnado, sin interferencia de la docente, aunque hay una labor de supervisión previa de los mensajes. Esto no solo potencia la creatividad y la autonomía del estudiantado, sino que también asegura que el mensaje resuene con las audiencias más jóvenes y utilice los canales y c digos de comunicación actuales. Mediante estas campañas de sensibilización que siempre surgen a raíz de un caso concreto de vulneración de derechos humanos que el alumnado trae al aula, se pone en práctica el "análisis de contexto" aplicado a la investigación de casos para la protección de los derechos humanos. J- A. Galindo destaca este análisis aplicado en el contexto de la enseñanza universitaria para que el alumnado diseñe e instrumente de manera autónoma las estrategias comunicativas de defensa en estos casos.[18] Estas campañas de sensibilización permiten al alumnado desarrollar una perspectiva lógica, jurídica y práctica para diseñar estrategias comunicativas de denuncia de derechos humanos más efectivas en casos específicos. Este compromiso va más allá del aula, la tendencia ha sido que se han involucrado profundamente con el entorno social y en el caso. Esta experiencia les proporciona una percepción objetiva de la justicia, los organismos de protección internacional, los canales de denuncia internacional y la eficacia de los tribunales.

Con todo, el ABP en la enseñanza del DIP va más allá de ser una mera técnica didáctica; es una filosofía que promueve un aprendizaje activo, situado y profundamente conectado con la realidad. Al centrar el aprendizaje en proyectos que abordan problemáticas reales, se rompe con la dicotomía entre la teoría y la práctica, permitiendo al alumnado experimentar el derecho con mayor grado de acción. Este enfoque concuerda con la

---

17. SCHWÖBEL-PATEL, Christine, "Teaching International Law", Oxford Research Encyclopedia of International Studies, 2018, Disponible en: https://www.oxfordbibliographies.com/display/document/obo-9780199796953/obo-97801997969530166.xml

18. GALINDO ALBORES, Jesús Alfredo, "La "praxis" de los derechos humanos. Metodología para la defensa de casos desde un programa universitario", en SORIA RODRÍGUEZ, Carlos (coord.,) Innovación docente y renovación pedag - gica en Derecho: especial referencia a experiencias exitosas de proyectos de innovación docente y la utilización de herramientas y metodologías colaborativas, Dykinson, Madrid, 2023, pp. 433-450.

visión que E. Antelo propone al abogar por una pedagogía que dote al alumnado de herramientas para enfrentar la complejidad del mundo real, en lugar de simplemente reproducir conocimientos.[19] El ABP, en este sentido, los prepara no solo para ejercer el derecho, sino para ser defensoras y defensores activos de la justicia social.

4. TÉCNICA METODOLÓGICA DOCENTE II: SIMULACIONES Y DEBATES

Las simulaciones y los debates constituyen la segunda técnica metodológica docente que implementa la metodología de los cuidados y que se muestra especialmente adecuada a la formación de juristas en el ámbito del DIP, particularmente cuando se trata de la protección de las personas refugiadas y migrantes para el estudio de los conflictos internacionales actuales. Durante el curso académico 24-25 en la Universidad de Alicante se han organizado simulaciones de negociaciones internacionales centradas en el estudio del genocidio en Gaza hacia la población palestina. Estas simulaciones han permitido al alumnado practicar habilidades cruciales como la argumentación y la negociación en un entorno multicultural.

Las simulaciones y los debates han abordan casos de controversias internacionales, esto es, situaciones que reflejan un interés por los temas de gran relevancia social y política, como son la migración forzada, el derecho de asilo, la protección internacional, y los derechos humanos; todo ello garantiza que el aprendizaje en las simulaciones y los debates sobre las controversias internacionales sean relevantes y conecten con los problemas del mundo actual. W. Ling Cheah plantea el reto de un cambio en la enseñanza del DIP, manteniendo la tradición, pero adaptándose todavía a las exigencias del siglo XXI.[20] Además, se fomenta activamente la integración de las voces de estudiantes con trayectorias migratorias en los debates. Esta participación directa proporciona una plataforma para que compartan sus experiencias y perspectivas, lo cual no solo enriquece el debate académico con testimonios de primera mano, sino que también contribuye significativamente a la sensibilización del resto del estudiantado sobre los desafíos multifacéticos que enfrentan las personas desplazadas. R. Oidtmann destaca el valor de las simulaciones interdisciplinarias como formatos de enseñanza innovadores en la disciplina de DIP, lo que respalda la efectividad de esta metodología.[21]

El reto fundamental en este caso radicará en la meticulosa definición de cómo diseñar estos simulacros para maximizar su impacto pedagógico. En la docencia de DIP en la Universidad de Alicante, el alumnado de Derecho y Criminología y de Derecho y

19. ANTELO, Estanislao, Instrucciones para ser profesor. Pedagogía para aspirantes, ed., Santillana, Argentina, 1999, pp. 40-41.

20. CHEAH, Wui Ling, "Being an International Law Lecturer in the 21st Century: Where Innovation Meets Tradition", Cambridge Journal of International and Comparative Law, vol. 2, núm. 4, 2014.

21. OIDTMANN, Raphael, "Interdisciplinary Simulations as Innovative Teaching Formats. Experiences from an International Law Classroom", in GAUCI, Jean-Pierre and SANDE, Barrie (eds.), op. cit., pp. 154-165.

Administración y Dirección de Empresas ha reproducido en clase el funcionamiento de órganos de la ONU teniendo en cuenta los contenidos abordados previamente en clase, en particular el exhaustivo análisis (legal) de la estructura y el funcionamiento de estos órganos de la ONU, principalmente el Consejo de Seguridad, la Asamblea General (lección 4) y, en el curso 24-25, la Corte Internacional de Justicia a través de un modesto moot court (lección 12). Estas simulaciones les han permitido comprender de manera práctica el bloque sobre la aplicación de las normas del ordenamiento internacional: la responsabilidad internacional (lección 9); los modos de hacer efectiva la responsabilidad internacional (lección 10); la prohibición de la amenaza o el uso de la fuerza, y el mantenimiento de la paz y seguridad internacionales (lección 11); y los medios de arreglo pacífico de controversias internacionales (lección 12).

En la materia específica de protección de los derechos humanos y protección internacional, se han llevado a cabo rondas de negociación en el seno de la Asamblea General de las Naciones Unidas para negociar la aprobación de un Protocolo Adicional a la Convención de Ginebra de 1951. En este tipo de ejercicios cada estudiante toma un rol (un Estado, una OOII, una ONG) y se lleva a cabo la negociación de la respuesta ante una crisis de personas desplazadas en una región real. Este tipo de simulaciones ha fomentado la presentación y el debate de resoluciones, lo que a su vez ha facilitado una comprensión profunda de la aplicación del DIP. Los simulacros de negociaciones y funcionamientos de órganos internacionales, así como de juicios llevan evidenciando en la docencia del DIP en España y fuera de ella la mayor participación y motivación del alumnado tal como señalan entre otras M. Torres Pérez o L. Sebastián de Erice.[22]

Las simulaciones y las discusiones son una estrategia de innovación en los procesos de enseñanza-aprendizaje de nuestra disciplina que permite exponer al alumnado a parámetros de argumentación y competencia jurídica. A través de estas actividades, el alumnado no solo adquiere el conocimiento teórico, sino que también desarrolla habilidades de aprendizaje práctico muy importantes como son la negociación, la argumentación, el pensamiento crítico y la toma de decisiones bajo presión.

---

22. PASCUAL-VIVES, Francisco, ARAGONÉS-MOLINA, Laura, GONZÁLEZ SERRANO, Andrés y RODRÍGUEZ-PATARROYO, Carolina, "CAPÍTULO VII. La simulación de juicios (Moot Court) como estrategia transformadora de los procesos de enseñanza-aprendizaje en Derecho Internacional de los Derechos Humanos" en GUTIÉRREZ CASTILLO, Víctor L. (coord.). Innovación docente y renovación pedagógica en Derecho Internacional y Relaciones Internacionales. Dykinson, Madrid, 2021, pp. 125-144; SEBASTIÁN DE ERICE ARANDA, Lucas, "Fomentando la docencia participativa en Derecho Internacional Público mediante el uso de simulacros de juicio" en SORIA RODRÍGUEZ, Carlos (coord.) Innovación docente y renovación pedagógica en Derecho: especial referencia a experiencias exitosas de proyectos de innovación docente y la utilización de herramientas y metodologías colaborativas, Dykinson, Madrid, 2023, pp. 366-381; TORRES PÉREZ, María y ZAMBRANO GONZÁLEZ, Karla, "Telders International Law Moot Court Competition", en Jornadas de Innovación Docente sobre la participación en competiciones jurídicas como método de enseñanza-aprendizaje. Organizado por: "Grupo Moot Court en la Universitat de València", Universidad de Valencia, Valencia Julio de 2022; DIEHL, Paul F. and KU, Charlotte, "Chapter 3: Instructional delivery modalities" in DIEHL, Paul F. and KU, Charlotte, Teaching International Law, Edward Elgar Publishing, Cheltenham, number 21122, 2024, pp. 60-80.

5. IDEA FINAL

La propuesta de innovación docente que se describe aquí no es solo un grupo de técnicas de enseñanza; es una forma de cambiar y mejorar la manera en que se enseña el DIP. El principal objetivo es formar una nueva generación de juristas que no solo tengan un gran conocimiento del marco legal internacional, sino que también tengan una fuerte conciencia social y empatía hacia los problemas humanos más urgentes. La combinación de la metodología basada en la pedagogía de los cuidados implementada a través del Aprendizaje Basado en Proyectos y las simulaciones y debates crean un entorno educativo que va más allá del aprendizaje convencional. Esto ayuda a formar profesionales que pueden desenvolverse en un mundo que es cada vez más complejo, diverso y demandante.

La universidad, como espacio de aprendizaje y factor de transformación social, debe preparar al estudiantado para que puedan enfrentar los retos del mundo actual como ciudadanía. La crisis de desplazamientos forzados, la crisis climática y el genocidio son fenómenos acuciantes de nuestro tiempo, y la formación de juristas capaces de responder a ellas con rigor y compromiso ético es una necesidad imperativa. Esta propuesta tiene como objetivo ir más allá de enseñar ideas abstractas, uniendo el derecho con las experiencias de vida de las personas. Al implementar esta estrategia, se promueve un aprendizaje activo y reflexivo. Esto anima al alumnado a hacerse preguntas, a cuestionar lo que aprenden y a buscar soluciones nuevas e innovadoras.

Humanizar la enseñanza del DIP es el hilo conductor de toda esta iniciativa. Significa reconocer que el derecho no es un fin en sí mismo, sino una herramienta para la Internacional Público mediante el uso de simulacros de juicio" en SORIA RODRÍGUEZ, Carlos (coord.) Innovación docente y renovación pedagógica en Derecho: especial referencia a experiencias exitosas de proyectos de innovación docente y la utilización de herramientas y metodologías colaborativas, justicia, la dignidad y la protección. Implica que los y las futuras juristas comprendan que su trabajo no es solo técnico, sino también ético y moral.

La formación de una identidad profesional positiva y el bienestar del alumnado de nuestra disciplina, son elementos esenciales para garantizar que las profesionales no solo sean competentes, sino también resilientes y capaces de mantener su compromiso en un campo a menudo desafiante. La pedagogía de los cuidados contribuye directamente a este bienestar, creando un entorno de apoyo que mitiga el estrés y promueve la salud mental en el aula.

La propuesta también señala la importancia de encontrar un balance entre la innovación y la tradición en la enseñanza del DIP. Aunque se utilizan métodos de enseñanza modernos, la exigencia académica y el conocimiento profundo siguen siendo aspectos esenciales e insustituibles. La innovación no es un objetivo en sí mismo, sino una herramienta que ayuda a mejorar la calidad del aprendizaje y a hacerlo más acorde con las necesidades del siglo XXI.

En resumen, esta nueva forma de enseñar busca formar juristas que no solo sean inteligentes, sino también compasivos y comprometidos con la justicia social, para que puedan ser verdaderos agentes de cambio tanto dentro como fuera de la Universidad.

6. BIBLIOGRAFÍA

ANTELO, Estanislao, Instrucciones para ser profesor. Pedagogía para aspirantes, ed. Santillana, Argentina, 1999.

ARITIO SOLANA, Rebeca, BERGES PIAZUELO, Laura, CÁMARA PASTOR, Tomás y CÁRCAMO SÁENZ-DÍEZ, María Eugenia, "Cuestiones clave para el trabajo en ABP: pilares, fases, beneficios y dificultades" en PÉREZ DE ALBÉNIZ ITURRIAGA, Alicia, FONSECA PEDRERO, Eduardo y LUCAS MOLINA, Beatriz (Coord.), Iniciación para el Apredizaje basado en proyectos. Claves para su implementación, Ediciones Universidad de la Rioja, Logroño, 2021.

ARSUAGA, Teresa, Te veo, te escucho, te reconozco. Una guía para la gestión inteligente de los conflictos, Arpa (Ed.), 2025.

BLEASDALE, Lydia and HUMPHREYS, Sarah, "Identity, well-being and law students", in STREVENS, Caroline and FIELD, Rachael, Educating for Well-Being in Law: Positive Professional Identities and Practice, Taylor & Francis Group, Nueva York, 2019, pp. 257-278.

CHEAH, Wui Ling, "Being an International Law Lecturer in the 21st Century: Where Innovation Meets Tradition", Cambridge Journal of International and Comparative Law, vol. 2, núm. 4, 2014.

CONNELL, Robert W., Escuelas y Justicia Social, Ed. Morata S. L., Madrid, 1997.

DENIAL, Catherine, A pedagogy of kindness, University of Oklahoma Press, Oklahoma, 2024.

DIEHL, Paul F. and KU, Charlotte, "Chapter 3: Instructional delivery modalities" in DIEHL, Paul F. and KU, Charlotte, Teaching International Law, Edward Elgar Publishing, Cheltenham, number 21122, 2024, pp. 60-80.

FERRER LLORET, Jaume (dir.), Introducción al Derecho Internacional Público, Tirant lo Blanch, Valencia, 2024.

Fundación Conocimiento y Desarrollo, "¿Cuáles son los nuevos roles y las tendencias de la formación universitaria", 2019, Disponible en: https://www.fundacioncyd.org/tendencias-de-la-formacion-universitaria/.

GALINDO ALBORES, Jesús Alfredo, “La “praxis” de los derechos humanos. Metodología para la defensa de casos desde un programa universitario” en SORIA RODRÍGUEZ, Carlos (coord.), Innovación docente y renovación pedagógica en Derecho: especial referencia a experiencias exitosas de proyectos de innovación docente y la utilización de herramientas y metodologías colaborativas, Dykinson, Madrid, 2023, pp. 433-450.

LÓPEZ HERRERÍA, José Ángel, Pedagogía de la bondad, Editorial Popular, Madrid, 2021.

MAHGOUB, Khadeija Elsheikh, “Cultural Interactions with the Pedagogy of International Law Challenges and Opportunities” in GAUCI, Jean-Pierre and SANDE, Barrie (eds.), Teaching International Law. Reflections on Pedagogical Practice in Context, Routledge, Londres, 2024, pp. 79-92.

MANIX, Kathryn, Las palabras que importan. Cuando la clave es escuchar, El ojo del Tiempo 140 (Ed.), 2023.

OIDTMANN, Raphael, “Interdisciplinary Simulations as Innovative Teaching Formats. Experiences from an International Law Classroom” in GAUCI, Jean-Pierre and SANDE, Barrie (eds.), Teaching International Law. Reflections on Pedagogical Practice in Context, Routledge, Londres, 2024, pp. 154-165.

ONETTO, Fernando Luis, Trasmitir saberes a las nuevas generaciones: cultura escolar y diálogo entre niños, jóvenes y adultos, ed. Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, Buenos Aires, 2020.

PASCUAL-VIVES, Francisco; ARAGONÉS-MOLINA, Laura; GONZÁLEZ SERRANO, Andrés y RODRÍGUEZ-PATARROYO, Carolina, “CAPÍTULO VII. La simulación de juicios (Moot Court) como estrategia transformadora de los procesos de enseñanza-aprendizaje en Derecho Internacional de los Derechos Humanos”, en GUTIÉRREZ CASTILLO, Víctor L. (coord.), Innovación docente y renovación pedagógica en Derecho Internacional y Relaciones Internacionales. Dykinson, Madrid, 2021, pp. 125-144.

SCHWÖBEL-PATEL, Christine, “Teaching International Law”, Oxford Research Encyclopedia of International Studies, 2018.

SEBASTIÁN DE ERICE ARANDA, Lucas, “Fomentando la docencia participativa en Derecho Internacional Público mediante el uso de simulacros de juicio” en SORIA RODRÍGUEZ, Carlos (coord.), Innovación docente y renovación pedagógica en Derecho: especial referencia a experiencias exitosas de proyectos de innovación docente y la utilización de herramientas y metodologías colaborativas, Dykinson, Madrid 2023, pp. 366-381.

SUEDI, Yusra, “Humanising the Teaching of International Law”, in GAUCI, Jean-Pierre and SANDE, Barrie (eds.), Teaching International Law. Reflections on Pedagogical Practice in Context, Routledge, Londres, 2024, pp. 84-93.

SUTTON, Rebecca, “Reflections on Teaching ‘Emotion Bites’ in an LLM Course on Human Rights and Conflict Resolution” in GAUCI, Jean-Pierre and SANDE, Barrie (eds.), Teaching International Law. Reflections on Pedagogical Practice in Context, Routledge, Londres, 2024, pp. 94-107.

TOKARCZUK, Olga, “El narrador tierno” Discurso ofrecido por la premio Nobel de literatura en 2018. Disponible en versión abierta: https://www.escueladeateneas.com/2019/12/el-narrador-tierno-discurso-de-olga.html

TORRES PÉREZ, María y ZAMBRANO GONZÁLEZ, Karla, “Telders International Law Moot Court Competition”, en Jornadas de Innovación Docente sobre la participación en competiciones jurídicas como método de enseñanza-aprendizaje. Organizado por: “Grupo Moot Court en la Universitat de València”, Universidad de Valencia, Valencia, Julio de 2022.

EL ESCAPE ROOM COMO METODOLOGÍA DOCENTE APLICADA AL DERECHO INTERNACIONAL HUMANITARIO: UNA PROPUESTA DE DESARROLLO CON IA

The escape room as a teaching methodology applied to international humanitarian law: a proposal for development with AI

Berta ALAM-PÉREZ*

Resumen: Este capítulo presenta una propuesta metodológica innovadora para la enseñanza del Derecho Internacional Humanitario (DIH), basada en el diseño e implementación de un *escape room* educativo virtual desarrollado mediante inteligencia artificial generativa. Esta iniciativa responde a los desafíos actuales de la educación superior como la necesidad de metodologías activas que fomenten la implicación del estudiantado, el pensamiento crítico y la aplicación práctica del conocimiento. Tras un análisis del marco teórico-pedagógico, se justifica la idoneidad del DIH como campo para la aplicación de este tipo de dinámicas, dada su densidad normativa, su complejidad jurídica y su dimensión ética. Al final, se expone el diseño concreto del *escape room* titulado "6 Decisiones en Tiempo de Guerra", detallando su narrativa, estructura, herramientas digitales empleadas, objetivos de aprendizaje y sistema de evaluación. La propuesta es adaptable a diferentes niveles académicos y escenarios docentes, y busca reforzar tanto el aprendizaje de calidad como el compromiso con la asignatura.

Palabras clave: Gamificación, *escape room*, Derecho Internacional Humanitario, metodologías activas, innovación, inteligencia artificial, simulación jurídica, aprendizaje experiencial.

Abstract: This chapter presents an innovative methodological proposal for teaching International Humanitarian Law (IHL) based on the design and implementation of a virtual educational *escape room* developed using generative artificial intelligence. The initiative responds to current challenges in higher education, such as the need for active methodologies that promote student engagement, critical thinking, and the practical application of knowledge. Following an analysis of the theoretical and pedagogical framework, the chapter justifies the suitability of IHL as a field for this type of dynamic, given its normative density, legal complexity, and ethical dimension. Finally, it presents the specific design of the *escape room* entitled "6 Decisions in Time of War", detailing its narrative, structure, digital tools used, learning objectives, and evaluation system. The proposal is adaptable to different academic levels and teaching contexts and aims to strengthen both high-quality learning and student commitment to the subject.

Key words: Gamification, *escape room*, International Humanitarian Law, active methodologies, innovation, artificial intelligence, legal simulation, experiential learning.

Sumario: 1. INTRODUCCIÓN. 2. MARCO TEÓRICO Y PEDAGÓGICO. 2.1. Metodologías activas y gamificación en la educación superior. 2.2. El *escape room* como recurso docente. 2.3. El uso de inteligencia artificial en docencia. 3. EL DERECHO INTERNACIONAL HUMANITARIO COMO CAMPO DE APLICACIÓN. 4. DISEÑO Y ESTRUCTURA DEL *ESCAPE ROOM* "6 DECISIONES EN TIEMPO DE GUERRA". 4.1. La mecánica del *escape room*. 4.2. Duración del *escape room*, progresión y evaluación. 5. IMPLEMENTACIÓN Y CONCLUSIONES.

---

* Profesora Ayudante Doctora de Derecho Internacional Público y Relaciones Internacionales de la Universidad Rey Juan Carlos (berta.alam@urjc.es). Propuesta realizada en el marco del Grupo de Innovación Docente Consolidado de Nuevas Metodologías Didácticas Dentro y Fuera del Aula (GID NuMeT) de la URJC. Todas las páginas web mencionadas han sido consultadas el 17 de mayo de 2025.

1. INTRODUCCIÓN

No resulta revelador afirmar que la educación universitaria ha experimentado un cambio sustancial impulsado principalmente por la irrupción y consolidación de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Ante esta realidad, el profesorado debe adaptar la metodología docente a la nueva generación de estudiantes, que tienen una disponibilidad ilimitada e inmediata de información y acceso a herramientas digitales que han dejado obsoletas muchas dinámicas tradicionales de enseñanza.

Numerosos estudios ya han demostrado la utilidad de las metodologías activas, entre ellas la técnica de gamificación y las simulaciones, como los *escape rooms*. Para la enseñanza del Derecho Internacional y las Relaciones Internacionales, el empleo de tales técnicas también presenta ventajas tanto en términos de aprendizaje y adquisición competencial como de motivación.

Presentamos una propuesta de un *escape room* virtual para la asignatura de Derecho Internacional Humanitario (DIH), que se ha desarrollado mediante inteligencia artificial generativa (IAg). Esta experiencia persigue facilitar el aprendizaje del estudiantado, estimular su interés y vincularlo a la asignatura para que invierta tiempo y esfuerzo en su estudio y, así, favorecer un mayor y mejor aprendizaje.

En primer lugar, se ofrece un marco teórico centrado en el análisis de los aspectos positivos y negativos, así como del potencial y los retos de las metodologías activas, en particular la gamificación, el *escape room* como recurso docente y el uso de la IAg. En segundo lugar, se explica por qué la asignatura de DIH es un excelente campo para la aplicación de la técnica del *escape room* educativo, con referencia a la línea de innovación marcada por el Comité Internacional de la Cruz Roja. Seguidamente, se explica el diseño concreto de "6 Decisiones en Tiempo de Guerra", indicando los objetivos de aprendizaje, las herramientas digitales para su preparación, así como la mecánica y sistema de evaluación. Por último, se recogen algunas reflexiones sobre su implementación, subrayando su adaptabilidad y escalabilidad, y las conclusiones.

2. MARCO TEÓRICO Y PEDAGÓGICO

2.1. Metodologías activas y gamificación en la educación superior

La enseñanza superior ha iniciado un proceso de renovación pedagógica que está prestando mayor atención al aprendizaje de los estudiantes. En este "nuevo horizonte de aprendizaje activo",[1] se están popularizando las prácticas de e-learning que son aquellas que emplean las TIC para transferir, administrar, apoyar y supervisar elec-

1. DE LA ENCARNACIÓN, Ana María, "No es digital todo lo que reluce: innovación docente a la vieja usanza", en CASTELLANOS CLARAMUNT, Jorge (dir.), Sobre la Innovación Docente Universitaria y el Progreso del Derecho a la Educación, Tirant Lo Blanch, Valencia, 2023, p. 43.

trónicamente el aprendizaje. Así, la docencia presencial se transforma en un modelo híbrido que se apoya en el aprendizaje a distancia a través de recursos electrónicos. Ciertamente, el uso de internet y las plataformas virtuales de enseñanza no es una novedad, pero la generalización de las herramientas de inteligencia artificial (IA) sí supone una revolución que está cambiando radicalmente los paradigmas de la enseñanza universitaria. Este nuevo escenario se diferencia de los anteriores en que el estudiante se convierte en el protagonista de su aprendizaje, dejando de ser un testigo que toma apuntes. Este aprendizaje activo, por tanto, también transforma la función del docente que, como ya anunciaban C. Bonwell y J. Eison en 1991, pasa de ser el transmisor del conocimiento para convertirse en un facilitador u orientador en el proceso de aprendizaje.[2]

La realidad en las universidades españolas es que las clases acogen a un número mayor de dispositivos electrónicos que de personas. Salvo raras excepciones, todos los estudiantes acuden a clase para tomar notas con sus ordenadores portátiles y tabletas. Es también habitual que utilicen esos dispositivos, incluso sus teléfonos inteligentes, para acompañar sus presentaciones orales. Prohibir el uso de tales dispositivos durante las clases resulta arcaico y de nula adaptabilidad a las necesidades y perfiles del estudiante actual; el docente debe acoger la realidad y potenciar las capacidades y habilidades de los estudiantes con todos los recursos disponibles. Como señala A.M. De la Encarnación, estas tecnologías del aprendizaje y el conocimiento (TAC), su generalización entre el alumnado, además de su uso cotidiano, facilitan y agilizan la enseñanza en las disciplinas jurídicas.[3] Las enseñanzas jurídicas, como la enseñanza del DIH, se han fundamentado tradicionalmente en la exposición y explicación de los contenidos, y en la evaluación posterior de los conocimientos adquiridos. Las TAC dinamizan el proceso enseñanzaaprendizaje y su complementariedad con las metodologías tradicionales ofrece ventajas para el ciclo completo.

El e-learning incluye el g-learning o aprendizaje gamificado ("aprendizaje convertido en juego"). La gamificación consiste en la aplicación de técnicas y elementos del diseño de juegos en contextos no lúdicos, como el educativo.[4] Se busca sumergir al estudiantado en un entorno de aprendizaje que estimule la interacción y la creatividad. Entre sus virtudes, encontramos que estimula la autonomía y participación del estudiantado en su propio proceso de aprendizaje. Una de las grandes ventajas de la gamificación es que se trata de una técnica muy flexible que lo único que exige es la incorporación de elementos propios de los juegos. Otra ventaja es que favorece una

---

2. BONWELL, Charles C. y EISON, James A., Active learning: creating excitement in the classroom, ASHE-ERIC Higher Education Report, ERIC Publications, Washington D.C., 1991.

3. DE LA ENCARNACIÓN, Ana María, op. cit., p. 49.

4. DETERDING, Sebastian, DIXON, Dan, KHALED, Rilla, y NACKE, Lennart, "From game design elements to gamefulness: defining 'gamification'", MindTrek conference: Envisioning future media environments, 28-30 de septiembre, 2011, p. 10.

mayor vinculación de los estudiantes con la asignatura que, a su vez, contribuye a que "dejen de percibirla como un trámite para obtener el título de Grado".[5]

Para A. Pérez-Manzano y J. Almela-Baeza, la efectividad del g-learning se debe a que integra cinco elementos: la motivación, el aprendizaje divertido, la autonomía, la autenticidad y el aprendizaje experiencial.[6] F. García-Casaus et al. señalan que la neurociencia ha demostrado que jugar potencia el rendimiento y mejora el aprendizaje porque reduce las dificultades asociadas con el aprendizaje como la falta de concentración o de implicación en el aula.[7] Efectivamente, la gamificación "consigue que profesores y alumnos construyan un conocimiento crítico y creativo y una educación más activa, participativa y con repercusión en el ámbito social".[8] Ya se ha constatado, de forma empírica, que el entorno de aprendizaje que crea la gamificación, como los *escape rooms*, es satisfactorio y no tiene efectos negativos sobre el rendimiento académico.[9]

A pesar de lo anterior, no son pocos los detractores de las metodologías activas.[10] Quizá, lo importante sea comprender que no todo vale para todo ni para todos. Es necesario, para que el aprendizaje sea efectivo, que el docente valore qué técnicas y qué combinaciones metodológicas son más aptas para que los resultados sean positivos y superen los resultados de las metodologías pasivas. Como señala E. Pérez Conchillo, el objetivo es generar un valor añadido.[11] Dicha valoración previa debe, además, tener en cuenta la heterogeneidad del estudiantado ya que, por ejemplo, no todos los estu-

---

5. DE LA ENCARNACIÓN, Ana María, op. cit., p. 63.

6. PÉREZ-MANZANO, Antonio y ALMELA-BAEZA, Javier, "Gamificación transmedia para la divulgación científica y el fomento de vocaciones procientíficas en adolescentes", Revista Comunicar, núm. 55, 2018, pp. 94-95.

7. GARCÍA-CASAUS, Fátima, CARA-MUÑOZ, Juan Francisco, MARTÍNEZ SÁNCHEZ, J.A. y CARA-MUÑOZ, M.M., "La gamificación en el proceso de enseñanza-aprendizaje: una aproximación teórica", en Logía, Educación Física y Deporte, vol. 1, núm. 1, 2020, p. 18.

8. OLIVAS MORILLO, Pedro Luis, "Innovación y mejora docente en la enseñanza del derecho procesal penal", en Retos posibilidades de la docencia universitaria desde la perspectiva jurídica, p. 201.

9. MURILLO-ZAMORANO, Luis R., BUENO MUÑOZ, Carmen, LÓPEZ SÁNCHEZ, José Ángel, GODOY-CABALLERO, Ana Luisa, "Gamification and active learning in higher education: is it possible to match digital society, academia and students' interests?", International Journal of Educational Technology in Higher Education, vol. 18, núm. 15, 2021, pp. 1-27.

10. ROBERTSON, Lorayne, "Toward an epistemology of active learning in higher education and its promise", en MISSEYANNI, Anastasia, LYTRAS, Miltiadis D, PAPADOPOULOU, Paraskevi y MAROULI, Christina (eds.), Active learning strategies in higher education: Teaching for leadership, innovation, and creativity, Emerald Publishing Limited, Leeds, 2018, pp. 17-44; KALMS, Emily, "Creating assessments as an active learning strategy: too time-consuming for benefit gained?", Medical Education Online, núm. 24, 2019; THARAYIL, Sneha, BORREGO, Maura, PRINCE, Michael, NGUYEN, Kevin A., SHEKHAR, Prateek, FINELLI, Cynthia J., y WATERS, Cynthia, "Strategies to mitigate student resistance to active learning", International Journal of STEM Education, vol. 5, núm. 7, pp. 1-16.

11. PÉREZ CONCHILLO, Eloísa, "Adaptación de la docencia al entorno virtual. Experiencias en torno a la reflexión y la opinión crítica del alumnado en derecho constitucional", en CASTELLANOS CLARAMUNT, Jorge (dir.), Sobre la Innovación Docente Universitaria y el Progreso del Derecho a la Educación, Tirant Lo Blanch, Valencia, 2023, p. 79.

diantes se motivan de la misma forma; es decir, "la gamificación no es un motivador universal".[12] Además, hemos de tener consciencia de que convertirse en el protagonista de su propio aprendizaje implica para el alumnado "una carga de trabajo y un grado de compromiso significativamente mayores".[13]

Por otro lado, como dice N. Cicero, "resulta indispensable comprender al nuevo tipo de alumno y adaptarse a sus modos de relacionarse con sus pares y de acceder a los conocimientos".[14] Como docentes, debemos trabajar en sus debilidades, pero esto no significa renunciar a los avances tecnológicos para la enseñanza y el aprendizaje. Ciertamente, el uso de las TIC debe ser limitado en cierta medida, por ejemplo, para no potenciar las deficiencias comunicativas de los jóvenes estudiantes. En las disciplinas jurídica y de Relaciones Internacionales es fundamental la capacidad crítica, de argumentación y de debate. El efecto "desmemorizador" que internet y sus herramientas provocan, así como la falta de atención y concentración, debido a la sobreestimulación sensorial y la hiperconectividad son factores que, por tanto, deben ser tenidos en cuenta.[15]

2.2. El *escape room* como recurso docente

Los juegos de *escape room* (ERG, por sus siglas en inglés) son aquellos juegos de equipo que tienen lugar en vivo y en los que los participantes descubren pistas, resuelven acertijos y completan tareas en una o varias habitaciones con el objetivo de alcanzar una meta específica (generalmente escapar de la habitación) en un tiempo limitado.[16] Combinan, como dicen J. Buschner et al. actividades hands-on y mind-on en un ambiente realista.[17] La estimulación del razonamiento mental e intelectual combinada con el dinamismo de una actividad manual hace que la trasposición de este juego a la docencia sea una opción interesante para potenciar el aprendizaje. Cuando esta modalidad de juego se aplica al ámbito docente, recibe el nombre de *escape rooms* educativos (EERG), que P. Fotaris y T. Mastoras definen como: "Un método de enseñanza que requiere que los estudiantes participen en actividades lúdicas colaborativas, diseñadas explícitamente para la adquisición de conocimientos específicos o el desa-

12. DE LA ENCARNACIÓN, Ana María, op. cit., p. 63.

13. MURILLO-ZAMORANO. L.R., et al., op, cit., p. 2

14. CICERO, Nidia Karina, "Innovar la enseñanza del derecho. ¿Solo se trata de tecnologías de la información y comunicación?", Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho, vol. 5, núm. 2, 2018, p. 93.

15. SERRANO, Pascual, La comunicación jibarizada. Cómo la tecnología ha cambiado nuestras mentes, Ediciones Península, Barcelona, 2013, p. 69.

16. NICHOLSON, Scott, "Peeking behind the locked door: A survey of escape room facilities", White paper, 2015 (http://scottnicholson.com/pubs/erfacwhite.pdf).

17. BUCHNER, Josef, RÜTER, Martina y KERRES, Michael, "Learning with a digital escape room game: Before or after instruction?", Research and Practice in Technology Enhanced Learning, vol. 17, núm. 10, 2022, p. 2.

rrollo de habilidades, con el fin de alcanzar un objetivo concreto (por ejemplo, escapar de una habitación física o abrir una caja) resolviendo acertijos vinculados a objetivos de aprendizaje claros, todo ello dentro de un tiempo limitado".[18]

Ciertamente, desde la experiencia de la pandemia de la COVID-19 se ha incrementado el interés general en los EERG digitales.[19] La gran pregunta que debemos hacernos es si la aplicación de estos *escape rooms* es beneficiosa para el aprendizaje de los estudiantes, pues no vale (al menos no debe valer) la innovación por la innovación. La experiencia compartida por otros docentes internacionalmente permite concluir que los beneficios existen pero podemos advertir factores que los limitan y aconsejan no aplicar esta técnica.

Muchos autores han observado que esta actividad tiene buenos resultados de aprendizaje, tanto cognitivos como afectivos, favorece el desarrollo de habilidades, como el trabajo en equipo, la comunicación y la creatividad, y promueve el interés académico y profesional.[20] En 2018, S. Nicholson concluyó que, en el marco del aprendizaje basado en el juego y la teoría del aprendizaje activo, los EERG educativos tienen efectos positivos;[21] han demostrado estar asociados con un aumento en la implicación y la motivación del alumnado y una influencia positiva en el rendimiento académico.[22] Además, estas metodologías basadas en la simulación y la resolución de problemas ayudan al estudiantado a adquirir seguridad y confianza, contribuyendo a un mejor desempeño en la vida profesional.[23]

En un estudio específico sobre la puesta en marcha de un EERG, Buchner et al. se preguntaban si jugar al *escape room* es más efectivo si se realiza antes o después de una explicación expresa ("*explicit instruction*").[24] Esto consiste en que, previo a la rea-

---

18. FOTARIS, Panagiotis y MASTORAS, Theodoros, "Escape rooms for learning: A systematic review", Proceedings of the European Conference on Games-Based Learning, 2019. Traducido por ChatGPT Plus.

19. MAKRI, Agoritsa, VLACHOPOULOS, Dimitrios, y MARTINA, Richard A., "Digital escape rooms as innovative pedagogical tools in education: A systematic literature review", Sustainability, vol. 13, núm. 8, 2021, pp. 1-29.

20. FOTARIS, Panagiotis y MASTORAS, Theodoros, op. cit.; SANCHEZ, Eric, y PLUMETTAZ-SIEBER, Maud, "Teaching and Learning with Escape Games from Debriefing to Institutionalization of Knowledge", en GENTILE, M. ALLEGRA, M. y SÖBKE, H. (eds.), Games and Learning Alliance, Springer International Publishing, vol. 11385, 2019, pp. 242-253; VELDKAMP, Alice, KNIPPELS, Marie-Christine. y VAN JOOLINGEN, Wouter, "Beyond the early adopters: Escape rooms in science education", Frontiers in Education, núm. 6, 2021, pp. 1-11.

21. NICHOLSON, Scott, op. cit.; NICHOLSON, Scott, "Creating engaging escape rooms for the classroom", Childhood Education, vol. 94, núm. 1, 2018, pp. 44-49.

22. BUCHNER, Josef, et al., op. cit., p. 2.

23. RODRÍGUEZ-MOLINA, Susana, MARTÍNEZ-PASCUAL, Beatriz, GALÁN-HIDALGO, Laura y TORIJA-LÓPEZ, Luis, "Formación en metodología de simulación para profesores: Avances y expansión", en JIMÉNEZ GARCÍA, Eva y VELASCO QUINTANA, Paloma J., (coord.), Construyendo el futuro de la educación superior en la era digital, Dykinson, Madrid, 2024, p. 192.

24. BUCHNER, Josef, et al., op. cit.

lización de la actividad, el docente proporcione a los estudiantes explicaciones sobre el tema. Este método, se basa en la teoría de la carga cognitiva (Cognitive Load Theory) que sostiene que preparar a los estudiantes antes de la tarea reduce la sobrecarga cognitiva y mejora la retención del conocimiento. Dicha teoría se ha comparado con el modelo de fracaso productivo (Productive Failure Theory), que sostiene que la resolución de problemas antes de recibir instrucciones explícitas es más efectiva, en especial para aplicar conocimientos recién adquiridos a la resolución de nuevos problemas. Los resultados del estudio arrojaron que los efectos son más positivos si los estudiantes han recibido una explicación teórica previamente, pero los resultados son también positivos en el caso contrario.[25]

Una vez identificados algunos de los principales beneficios, debemos señalar que, en ocasiones, los juegos aplicados al aprendizaje pueden llegar a sobrecargar al alumnado y esto puede derivar en un menor aprendizaje o un aprendizaje de peor calidad.[26] A. Veldkamp et al. examinaron las opiniones de profesores y estudiantes tras la realización de un *escape room*, preguntando si lo consideraban productivo para la adquisición de nuevos conocimientos. Coincidieron en que la dinámica fue un fracaso y señalaron que el motivo era el carácter no estructurado de la experiencia.[27]

2.3. El uso de inteligencia artificial en docencia

La IA generativa son los "algoritmos diseñados para crear contenido como texto, c digo, imágenes, vídeos y audio a partir de los datos con los que han sido entrenados".[28] Lo particular de estos sistemas es su capacidad para generar contenido.[29] La IAg (como ChatGpt o Copilot) ha irrumpido en la esfera universitaria de manera abrupta, transformando tanto la forma en que los profesores diseñamos las clases y delegamos tareas, como la forma en que los estudiantes estudian y resuelven cometidos académicos. Así, el uso de la IAg en el ámbito educativo hay que contemplarla en su doble utilidad: por un lado, como recurso ampliamente disponible para el estudiantado, cuya utilización sin límite puede desdibujar los objetivos pedagógicos de

25. Ibidem.

26. MAYER, Richard E., "Computer games in education", Annual Review of Psychology, núm. 70, 2019, pp. 531-534; HERMANNS, Melinda, DEAL, Belinda, CAMPBELL, Ann. M., HILLHOUSE, Shawn, OPELLA, J. Brian, FAIGLE, Casey y CAMPBELL, Robert H., "Using an 'Escape Room' toolbox approach to enhance pharmacology education", Journal of Nursing Education and Practice, vol. 8, núm. 4, 2017, pp. 89-95.

27. VELDKAMP, Alice, et al., op. cit., p. 8.

28. CABELLOS, Beatriz, DE ALDAMA, Carlos y POZO, Juan-Ignacio, "University teachers' beliefs about the use of generative artificial intelligence for teaching and learning", Frontiers in Psychology, 2024, p. 2. Traducido por ChatGPT Plus.

29. MANNURU, Nishith Reddy, SHAHRIAR, Sakib et al., "Artificial intelligence in developing countries: the impact of generative artificial intelligence (AI) technologies for development", Information Development, 2023, pp. 1-19.

ciertas actividades tradicionales, y, por otro lado, como herramienta poderosa para el profesorado en el diseño, gestión y evaluación de la formación.

Hoy en día, las herramientas de IAg permiten, en cuestión de segundos, a los estudiantes responder de forma convincente a preguntas que hace no tanto estaban diseñadas para estimular la reflexión, la consulta de documentación académica y, por qué no, una inversión de tiempo de al menos 60 minutos. Así, en el contexto de la enseñanza actual, el uso de la IA es el gran desafío al valor formativo de las actividades tradicionales de evaluación. En menos de un minuto, una IA puede generar una respuesta argumentada válida. Esto nos obliga a repensar el diseño de las actividades, buscando nuevos formatos que fomenten la reflexión activa y la aplicación crítica del conocimiento.

Conviene matizar que, en situaciones tales, el estudiantado no necesariamente hace un uso fraudulento de la tecnología, pero sí se diluye el proceso de aprendizaje reflexivo al delegar en la IA la elaboración de respuestas sin experimentar el proceso. La IAg empobrece el aprendizaje si el alumnado meramente hace un copia-pega de la información sin valorar la validez de las fuentes, la propia información o su vigencia.[30] Por ejemplo, tras un estudio sobre el uso de ChatGPT, quedó demostrado que "el uso excesivo de estas tecnologías puede reducir las habilidades de gestión de la información de los estudiantes".[31] A. Darvishi et al. confirmaron en un experimento que la mayoría de los estudiantes tienden a asumir las respuestas de la IA en lugar de aprender de forma activa a partir de ellas.[32] Otros estudios también han concluido que "la dependencia excesiva de la inteligencia artificial generativa puede afectar negativamente a la toma de decisiones".[33]

Con respecto al uso de la IAg por el profesorado, el potencial es notable. Por ejemplo, la IA puede ser una gran aliada para el diseño de materiales didácticos y la generación de simulaciones o casos ficticios que reúnan todas las características que el docente quiera. A modo ilustrativo, permite redactar de forma instantánea dilemas jurídicos que se ajusten a cualquier petición y además acompañarlo de documentación contextual, como informes, demandas, etc. También agiliza y organiza las tareas de evaluación, por ejemplo, diseñando rúbricas. En su estudio sobre la opinión de estudian-

---

30. AL-MUGHAIRI, Habiba y BHASKAR, Preeti, "Exploring the factors affecting the adoption AI techniques in higher education: insights from teachers' perspectives on ChatGPT", Journal of Research in Innovative Teaching and Learning, 2024; LO, Chung Kwan, "What is the impact of ChatGPT on education? A rapid review of the literature", Education Sciences, núm. 13, 2023, pp. 410-425.

31. AL-MUGHAIRI, Habiba y BHASKAR, Preeti, op. cit. Traducido con ChatGPT Plus.

32. DARVISHI, Ali, KHOSRAVI, Hassan, SADIQ, Shazia, GAŠEVIĆ, Dragan y SIEMENS, George, "Impact of AI assistance on student agency", Computer and Education, núm. 210, 2024, pp. 1-18.

33. LAI, Vivian, y Tan, Chenchao, "On human predictions with explanations and predictions of machine learning models: a case study on deception detection", Proc. ACM FAT, 2019, pp. 1-17 (https://arxiv.org/pdf/1811.07901). Traducido con ChatGPT Plus.

tes universitarios en España con respecto a la enseñanza con IA, C. Álvarez-Álvarez y S. Falcon observaron que los estudiantes priorizan la claridad y la interacción.[34]

Por último, la IAg no sustituye, al docente, pero sí le permite optimizar tareas y ser más creativo. Es esencial destacar el rol supervisor del docente en el uso y resultados de la IAg, por ejemplo, para identificar y suprimir los sesgos que pueda manifestar, como ha señalado la propia UNESCO.[35] No obstante, A. Barros et al. piden precaución y afirman que: "Debemos ser cautelosos y proponer acciones orientadas a evitar la exclusión de las personas del proceso de enseñanza y aprendizaje. [...] el talento humano y la implicación en la educación del estudiantado podrían verse desplazados por enfoques más rentables, que dependerán mucho menos de la cualificación profesional, la experiencia, el tiempo —e incluso la presencia— de las personas".[36]

3. EL DERECHO INTERNACIONAL HUMANITARIO COMO CAMPO DE APLICACIÓN

La enseñanza del Derecho Internacional Humanitario hace tiempo que inició la adopción de las nuevas metodologías. El propio Comité Internacional de la Cruz Roja (CICR) ha celebrado foros de debate y realizado publicaciones sobre cómo impartir un curso de DIH prestando mucha atención a la metodología. Precisamente, sus Advanced IHL Learning Series recogen recomendaciones sobre cómo enseñar DIH de manera efectiva integrando teoría y práctica y ofrecen herramientas y métodos interactivos.

La asignatura de DIH es una asignatura avanzada en los itinerarios de los grados en Relaciones Internacionales, Derecho y otros, donde la intersección con otras asignaturas como Teorías y Derecho internacional general o Derecho internacional de los derechos humanos, convergen. En 2018, en el encuentro internacional de profesores universitarios de DIH, organizado por el CICR, se subrayó que "es una asignatura especialmente adecuada para entrenar el pensamiento jurídico" y que "memorizar normas y distinciones resulta más sencillo cuando se ofrecen ejemplos prácticos".[37] El enfoque del CICR es aún conservador en las metodologías que propone: lecturas, de-

34. ÁLVAREZ-ÁLVAREZ, Carmen y FALCON, Samuel, "Students' preferences with university teaching practices: analysis of testimonials with artificial intelligence", Education Technology Research and Development, núm. 71, 2023, pp. 1709-1724.

35. UNESCO, Directrices para la formulación de políticas y planes maestros de TIC en educación, 2023; PEDRÓ, Francesc, SUBOSA, Miguel, RIVAS, Axel y VALVERDE, Paula, "Artificial Intelligence in Education: Challenges and Opportunities for Sustainable Development", UNESCO Working paper on education policy, 2019.

36. BARROS, Amon, PRASAD, Ajnesh y ŚLIWA, Martyna, "Generative artificial intelligence and academia: Implication for research, teaching and service", Management Learning, vol. 54, núm. 5, 2023, p. 599. Traducido por ChatGPT Plus.

37. COMITÉ INTERNACIONAL DE LA CRUZ ROJA (CICR), "Creating and teaching an IHL Course", https://www.icrc.org/en/document/creating-and-teaching-ihl-course. Traducido por ChatGPT Plus.

bates, visionado de películas y resolución de casos prácticos de forma tradicional. No obstante, sociedades nacionales de Cruz Roja ya han diseñado *escape room* digitales como Tant se val d'on venim, "para ponerse en la piel de las personas refugiadas";[38] la MTSU de EE.UU. ya ha popularizado su *escape room* sobre DIH y RR.II.;[39] y los Peace Games del Instituto Internacional de Derecho Humanitario ya gozan de reconocimiento internacional, demostrando que es una herramienta efectiva para el aprendizaje del DIH.[40] Incluso, la Academia de Solferino, se ha sumado a este juego. El gran hito fue en la Asamblea General de la Federación Internacional de Sociedades de la Cruz Roja y la Media Luna Roja en 2019, donde se acordó crear un *escape room*, con la Universidad de New Castle, en el que participaron 311 delegados, la primera experiencia inmersiva de *escape room* humanitario en 360 grados.[41]

¿Por qué los métodos interactivos son especialmente útiles en la enseñanza del DIH? Porque es un ámbito que exige un enfoque crítico y evolutivo. Históricamente, el estudiantado ha tendido, y tiende, a rechazar los métodos que son difusos, pues buscan certeza y seguridad durante el aprendizaje. La realidad de los conflictos es compleja y estas metodologías contribuyen al desarrollo del pensamiento crítico y fomentan la aceptación de diferentes opiniones. El estudio del DIH a través de simulaciones tiene una ventaja adicional: el escenario se puede adaptar al momento y la clase. El CICR ha señalado que durante la enseñanza del DIH "es fundamental hacer que el estudiantado reflexione y desafíe sus ideas y preconcepciones".[42] En la compleja y cambiante realidad internacional, donde los conflictos armados y la ocupación son problemas a la orden del día, podemos decir que es esencial que el estudiantado se enfrente, en un entorno seguro, a prejuicios o ideas generalizadas. El *escape room* es una herramienta excepcional a tal efecto y, no menos importante, para acercar al estudiantado a los dilemas éticos y la responsabilidad en la toma de decisiones en contextos de graves crisis humanitarias.

Efectivamente, para la enseñanza del DIH debemos tener en cuenta su singularidad, que lo hace muy apto para el juego del *escape room* por motivos diversos. En primer lugar, se trata de una materia de mucha densidad normativa y muy específica. Los estudiantes tienen una facilidad absoluta para acceder a la normativa y a trabajos académicos de calidad. Por ello, es una asignatura donde es efectivo que el docente sea el orientador del aprendizaje y no recitador de las normas internacionales. En segundo lugar, el DIH se refiere a situaciones lejanas a la cotidianeidad del estudiantado de la

38. CRUZ ROJA, "Un escape room para ponerse en la piel de las personas refugiadas", https://www2.cruzroja.es/web/ahora/-/un-juego-virtual-para-ponerse-en-la-piel-de-los-refugiados.

39. "MTSU students' escape room-style scenario teaches humanitarian law", Murfreesboro, https://murfreesboro.com/mtsu-students-escape-room-style-scenario-teaches-humanitarian-law/

40. "Peace Games", International Institute of Humanitarian Law, https://iihl.org/peace-games-project/#.

41. "Escape the future", Solferino Academy, https://digitalcivics.io/case-study/immersivehumanitarian-escape-room-disseminating-strategy-in-a-new-way/.

42. CICR, op. cit. Traducido por ChatGPT Plus.

universidad española, y aborda experiencias con alta carga emocional, decisiones complejas y escenarios en continua evolución. Todo ello, unido al momento de crisis que vive el Derecho internacional, hace que un enfoque puramente teórico pueda resultar excesivamente abstracto y abrumador para el estudiantado, mientras que el recurso a metodologías que favorezcan la participación crítica y el aprendizaje experiencial pueden ser muy efectivas para la adquisición del conocimiento.

No obstante lo anterior, el uso de esta metodología en el ámbito del DIH exige una cautela especial para evitar que el resultado sea el opuesto al objetivo perseguido. Tratar los conflictos armados en clave de juego puede entrañar el riesgo de trivializar las graves consecuencias humanitarias de estos escenarios y descontextualizar su complejidad. Por tanto, es esencial la función del docente, que debe introducir y acompañar la aplicación de la metodología con una reflexión que permita al estudiantado comprender que el objetivo no es jugar a la guerra, sino enfrentarse, desde un entorno simulado y seguro, a dilemas jurídicos que representan realidades complejas.

4. DISEÑO Y ESTRUCTURA DEL *ESCAPE ROOM* "6 DECISIONES EN TIEMPO DE GUERRA"

El objetivo principal del *escape room* propuesto es estimular y consolidar el aprendizaje del DIH a través de una metodología activa y experiencial. En particular, con respecto al conocimiento, pretendemos que la dinámica permita a los participantes aprender a: (i) identificar y aplicar los principios fundamentales del DIH de distinción, proporcionalidad y precaución, (ii) clasificar los conflictos armados como internacional o no internacionales y (iii) reconocer las normas y límites esenciales sobre los medios y métodos de combate. Además, a través de esta técnica, pretendemos entrenar habilidades específicas como el razonamiento jurídico aplicado a escenarios complejos e inciertos, el análisis crítico, la resolución de problemas y la toma de decisiones ético-jurídicas. A esto añadimos la habilidad de hacer una buena gestión del tiempo y trabajar en equipo en una situación de presión. Por último, en el marco de competencias generales para estudiantes de grado se busca evaluar la capacidad para trasladar los conocimientos teóricos del DIH a situaciones prácticas simuladas y la sensibilización ante las consecuencias humanas de los conflictos armados.

Para el diseño del escenario, los personajes y la narrativa, se ha utilizado la IAg procurando verosimilitud. Son construcciones ficticias diseñadas según nuestras peticiones. Para la simulación, la narrativa debe intentar ser realista e inmersiva. La IAg se encarga de construir el hilo argumental de forma coherente, conectando los distintos desafíos combinando los dilemas jurídicos y los éticos propios de los contextos de conflicto armado. Uno de los principales riesgos a los que debe atender el docente es la reproducción de estereotipos o sesgos en la narrativa generada. El espacio es virtual se crea en la plataforma Genially, que además permite su reutilización y actualización.

4.1. La mecánica del *escape room*

El *escape room* se enmarca en un conflicto armado ficticio, que evita referencias directas a Estados y grupos armados reales. La narrativa sitúa a los estudiantes, organizados en grupos, en medio de una situación de violencia armada sostenida, con graves consecuencias humanitarias, en la que se requiere asesoramiento jurídico urgente para la toma de decisiones. Se estructura en seis estaciones (desafíos) interconectados, que los estudiantes deben superar secuencialmente para completar la misión encomendada. La tensión narrativa es importante y se mantiene a lo largo del juego, simulando la presión jurídica, estratégica y ética de una situación de conflicto. La dinámica debe ser diseñada por el docente conforme a las necesidades de su alumnado y exige al docente conducir al estudiantado a un comportamiento serio y responsable. Debe estar clara la contextualización, el propósito no es contribuir a la deshumanización de los conflictos armados, sino subrayar la necesidad de tomar decisiones conforme al DIH.

En la primera pantalla, se presenta al grupo el contexto en el que trabajarán. La narrativa les explica que se encuentran dentro de una misión en curso donde deben decidir, en tiempo real, cómo actuar ante diferentes dilemas humanitarios. En la segunda pantalla, deben elegir el rol que quieren tomar entre: (a) un grupo armado parte del conflicto que debe planificar y llevar a cabo acciones respetando el DIH; o (b) grupo externo de asesores jurídicos internacionales encargado de emitir recomendaciones para asegurar el cumplimiento de las normas del DIH en decisiones operativas concretas.

Adentrados en la historia, el *escape room* se compone de seis estaciones temáticas y una prueba final integradora. Cada estación está vinculada a un contenido esencial del DIH y plantea un desafío práctico a resolver para poder avanzar. La estación 1 presenta el primer objetivo: determinar el derecho aplicable y, para ello, clasificar el conflicto (un conflicto armado internacional). Los estudiantes deberán aplicar los conocimientos previamente explicados en clase para determinar si el conflicto es de carácter internacional o no internacional, o si se trata de una situación de ocupación. Entonces, podrán identificar cuál es el derecho internacional aplicable. El equipo recibirá una serie de fuentes: fragmentos de noticias, partes militares y declaraciones diplomáticas, que debe analizar para resolver este primer desafío y así recibir la clave para pasar a la siguiente estación.

En la estación 2, el objetivo será aplicar el principio de distinción. Al equipo se les ofrecerá acceso a diferentes imágenes satelitales, informes y notas de inteligencia para identificar qué objetivos son legítimos. Solo si seleccionan correctamente los objetivos militares podrán desbloquear la clave que les permita avanzar. Una vez han determinado tales objetivos, en la estación 3 se les presenta una situación en la que deben evaluar la legalidad de un ataque contra uno de esos en función del daño incidental previsto. Concretamente, se plantea un ataque aéreo contra un objetivo militar ubicado cerca de una zona residencial. La clave se desbloquea al seleccionar la opción adecuada, que será no atacar, y justificar su razonamiento valorando la mención al principio de precaución.

La estación 4 se refiere al trato a los prisioneros de guerra. Al equipo le llega la noticia de que un paracaidista ha sido capturado y recibirá una información sobre el interrogatorio a dicho prisionero. El estudiante deberá eliminar de una lista los fragmentos que narran el interrogatorio aquellos que sean incompatibles con el DIH. El ritmo del juego se acelera y, en la Estación 5, el objetivo será determinar si el uso de un nuevo tipo de arma ficticia es compatible con DIH. Los estudiantes analizarán un informe técnico sobre las características de esa arma recientemente empleada. Deberán evaluar si su uso genera sufrimientos innecesarios o daños superfluos, y justificar su decisión conforme al artículo 35 del Protocolo Adicional I y la cláusula Martens.

Una vez superadas las cinco estaciones, llega el escape final. Los estudiantes reunirán las claves obtenidas a lo largo del juego y deberán resolver un enigma final. Este consiste en tomar una decisión jurídica integral sobre una operación militar propuesta: en el conflicto, un grupo armado con vínculos con un tercer Estado lanza un ataque con el arma estudiada anteriormente desde otro territorio contra un medio de transporte con armas. Se trata de un último desafío de mayor dificultad. La resolución correcta de este enigma les permitirá "escapar" del escenario de conflicto, simbolizando la superación del reto formativo y la aplicación práctica de lo aprendido.

4.2. Duración del *escape room*, progresión y evaluación

"6 Decisiones en Tiempo de Guerra" está diseñada para desarrollarse durante 4 semanas, en paralelo con el avance del temario. Así, reforzamos el aprendizaje progresivo e integramos la dinámica en el marco temporal del cuatrimestre. Es muy importante para un *escape room* educativo que los errores ni frustren ni bloqueen el aprendizaje, pero sí que tengan efectos que animen a la reflexión crítica, el trabajo en equipo y el deseo de mejora. Por ello, se ha diseñado un sistema de progresión. Si un equipo se equivoca, no se le da la solución correcta de forma inmediata ya que esto hundiría el aprendizaje. El error de un equipo irá seguido de un feedback inmediato: el sistema virtual proporciona una pista indicando que algo no encaja en su razonamiento y se activa una segunda oportunidad. El error siempre va a conllevar una penalización temporal, el sistema les comunicará que se ha producido un "retraso operativo" y deberán esperar 10 minutos para volver a intentarlo. También, hay un número limitado de 2 intentos por estación. Si el equipo no logra superar el desafío, el docente facilitará una explicación del error y, entonces, les dará acceso a la siguiente estación. En este caso, el equipo perderá puntos, como penalización, en el ranking del juego, que es visible para todos los participantes.

Existe un sistema de puntuación acumulativa y un ranking de los participantes. Cada estación tiene una puntuación base que se reduce si el equipo necesita más intentos. Esto evita que el objetivo sea solo "pasar", sino acertar con el razonamiento y, además, introduce el componente de competición como motor motivacional.

Por último, la evaluación de la actividad está dividida en dos: primero, el resultado en la competición, otorgándose un determinado número de puntos por posición. El segundo elemento será la valoración del docente de 4 informes que deberá presentar cada equipo, sobre cada sesión (estación 1, estaciones 2-3, estaciones 4-5 y escape final). Cada informe consistirá en una página en la que el equipo deberá redactar la argumentación que le ha llevado a dar con la clave y una reflexión adicional, de otra página, explicando los errores cometidos y el aprendizaje percibido en cada sesión.

5. IMPLEMENTACIÓN Y CONCLUSIONES

El *escape room* educativo propuesto es un modelo adaptativo. La narrativa y los retos se pueden ajustar fácilmente según el perfil del estudiantado, escalable en dificultad, profundidad analítica y densidad normativa. El modelo también es compatible con diferentes grados de disponibilidad tecnológica. Puede implementarse tanto si hay un acceso pleno a plataformas virtuales (como Genially) como en entornos más limitados, recurriendo a presentaciones compartidas o actividades síncronas moderadas por el docente. Además, resulta fácilmente escalable a eventos de facultad o interuniversitarios.

En el proceso de implementación hemos podido identificar algunos obstáculos propios del uso de esta metodología. Genially es una plataforma intuitiva, pero el profesorado debe dedicar un tiempo inicial a familiarizarse con la herramienta. Por otra parte, para garantizar que el aprendizaje sea riguroso, se requiere combinar el *escape room* con instrumentos como los informes breves, que suponen una carga de trabajo para el estudiante y para el profesor. En cuanto al alumnado, se han observado ciertos perfiles más pasivos o reacios a dinámicas lúdicas que causan resistencia inicial. La solución propuesta es presentar la actividad como una forma de evaluación continua y reforzar su conexión con los contenidos reales de la asignatura.

A modo de conclusión, este capítulo ha señalado la adecuación del *escape room* como metodología docente innovadora para la enseñanza del DIH en un entorno universitario marcado por la sobreexposición a la información, la digitalización y el protagonismo del estudiante en el proceso de aprendizaje. Esta actividad es eficaz para estimular la motivación, la autonomía y el pensamiento crítico, siempre que se aplique de forma contextualizada, evitando la trivialización de los conflictos armados, y con sentido pedagógico. En particular, el DIH, por su densidad normativa y su vinculación con realidades complejas constituye un campo especialmente apropiado para la aplicación de esta técnica.

Creemos que “6 Decisiones en Tiempo de Guerra” es un modelo replicable y escalable para innovar en la enseñanza del Derecho Internacional Público y las Relaciones Internacionales desde una perspectiva centrada en el aprendizaje activo y efectivo.

6. BIBLIOGRAFÍA

AL-MUGHAIRI, Habiba y BHASKAR, Preeti, "Exploring the factors affecting the adoption AI techniques in higher education: insights from teachers' perspectives on ChatGPT", Journal of Research in Innovative Teaching and Learning, 2024.

ÁLVAREZ-ÁLVAREZ, Carmen y FALCON, Samuel, "Students' preferences with university teaching practices: analysis of testimonials with artificial intelligence", Education Technology Research and Development, núm. 71, 2023, pp. 1709-1724.

BARROS, Amon, PRASAD, Ajnesh y ŚLIWA, Martyna, "Generative artificial intelligence and academia: Implication for research, teaching and service", Management Learning, vol. 54, núm. 5, 2023, pp. 597-604.

BONWELL, Charles C. y EISON, James A., Active learning: Creating Excitement in the Classroom, ASHE-ERIC Higher Education Report, ERIC Publications, Washington D.C., 1991.

BUCHNER, Josef, RÜTER, Martina y KERRES, Michael, "Learning with a digital *escape room* game: Before or after instruction?", Research and Practice in Technology Enhanced Learning, vol. 17, núm. 10, 2022, pp. 1-16.

CABELLOS, Beatriz, DE ALDAMA, Carlos y POZO, Juan-Ignacio, "University teachers' beliefs about the use of generative artificial intelligence for teaching and learning", Frontiers in Psychology, 2024, p. 2.

CICERO, Nidia Karina, "Innovar la enseñanza del derecho. ¿Solo se trata de tecnologías de la información y comunicación?", Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho, vol. 5, núm. 2, 2018, pp. 91-110.

COMITÉ INTERNACIONAL DE LA CRUZ ROJA, "Creating and teaching an IHL Course", https://www.icrc.org/en/document/creating-and-teaching-ihl-course.

CRUZ ROJA, "Un *escape room* para ponerse en la piel de las personas refugiadas", https://www2.cruzroja.es/web/ahora/-/un-juego-virtual-para-ponerse-en-la-piel-de-los-refugiados.

DARVISHI, Ali, KHOSRAVI, Hassan, SADIQ, Shazia, GAŠEVIĆ, Dragan y SIEMENS, George, "Impact of AI assistance on student agency", Computer and Education, núm. 210, 2024, pp. 1-18. DE LA ENCARNACIÓN, Ana María, "No es digital todo lo que reluce: innovación docente a la vieja usanza", en CASTELLANOS CLARAMUNT, Jorge (dir.), Sobre la Innovación Docente Universitaria y el Progreso del Derecho a la Educación, Tirant Lo Blanch, Valencia, 2023, p. 43.

DETERDING, Sebastian, DIXON, Dan, KHALED, Rilla y NACKE, Lennart, "From game design elements to gamefulness: defining 'gamification'", MindTrek conference: Envisioning future media environments, 28-30 de septiembre, 2011, pp. 9-15.

Escape the future, Solferino Academy, https://digitalcivics.io/casestudy/immersive-humanitarian-escape-room-disseminating-strategy-in-a-new-way/.

FOTARIS, Panagiotis y MASTORAS, Theodoros, "*Escape rooms* for learning: A systematic review", Proceedings of the European Conference on Games-Based Learning, 2019.

GARCÍA-CASAUS, Fátima, CARA-MUÑOZ, Juan Francisco, MARTÍNEZ SÁNCHEZ y CARA-MUÑOZ, "La gamificación en el proceso de enseñanza-aprendizaje: una aproximación teórica", en Logía, Educación Física y Deporte, vol. 1, núm. 1, 2020, pp. 16-24.

HERMANNS, Melinda, DEAL, Belinda, CAMPBELL, Ann. M., HILLHOUSE, Shawn, OPELLA, J. Brian, FAIGLE, Casey y CAMPBELL, Robert H., "Using an '*Escape Room*' toolbox approach to enhance pharmacology education", Journal of Nursing Education and Practice, vol. 8, núm. 4, 2017, p. 89-95.

KALMS, Emily, "Creating assessments as an active learning strategy: too timeconsuming for benefit gained?", Medical Education Online, núm. 24, 2019

LAI, Vivian y TAN, Chenchao, "On human predictions with explanations and predictions of machine learning models: a case study on deception detection", Proc. ACM FAT, 2019, pp. 1-17 (https://arxiv.org/pdf/1811.07901).

LO, Chung Kwan, "What is the impact of ChatGPT on education? A rapid review of the literature", Education Sciences, núm. 13, 2023, pp. 410-425.

MAKRI, Agoritsa., VLACHOPOULOS, Dimitrios y MARTINA, Richard A., "Digital *escape rooms* as innovative pedagogical tools in education: A systematic literature review", Sustainability, vo. 13, núm. 8, 2021, pp. 1-29.

MANNURU, Nishith Reddy, SHAHRIAR, Sakib et al., "Artificial intelligence in developing countries: the impact of generative artificial intelligence (AI) technologies for development", Information Development, 2023, pp. 1-19.

MAYER, Richard E., "Computer games in education", Annual Review of Psychology, núm. 70, 2019, pp. 531-534.

MTSU students' *escape room*-style scenario teaches humanitarian law, Murfreesboro,https://murfreesboro.com/mtsu-students-escape-room-style-scenarioteaches-humanitarian-law/

MURILLO-ZAMORANO, Luis R., BUENO MUÑOZ, Carmen, LÓPEZ SÁNCHEZ, José Ángel y GODOY-CABALLERO, Ana Luisa, "Gamification and active learning in higher education: is it possible to match digital society, academia and students' interests?", International Journal of Educational Technology in Higher Education, vol. 18, núm. 15, 2021, pp. 1-27.

NICHOLSON, Scott, "Peeking behind the locked door: A survey of *escape room* facilities", White paper, 2015, http://scottnicholson.com/pubs/erfacwhite.pdf.

NICHOLSON, Scott, "Creating engaging *escape rooms* for the classroom", Childhood Education, vol. 94, núm. 1, 2018, pp. 44-49.

OLIVAS MORILLO, Pedro Luis, "Innovación y mejora docente en la enseñanza del derecho procesal penal", en Retos posibilidades de la docencia universitaria desde la perspectiva jurídica, pp. 193-212.

Peace Games, International Institute of Humanitarian Law, https://iihl.org/peace-games-project/#.

PEDRÓ, Francesc, SUBOSA, Miguel, RIVAS, Axel y VALVERDE, Paula, "Artificial Intelligence in Education: Challenges and Opportunities for Sustainable Development", UNESCO Working paper on education policy, 2019.

PÉREZ CONCHILLO, Eloísa, "Adaptación de la docencia al entorno virtual. Experiencias en torno a la reflexión y la opinión crítica del alumnado en derecho constitucional", en CASTELLANOS CLARAMUNT, Jorge (dir.), Sobre la Innovación Docente Universitaria y el Progreso del Derecho a la Educación, Tirant Lo Blanch, Valencia, 2023, p. 71-91.

PÉREZ-MANZANO, Antonio y ALMELA-BAEZA, Javier, "Gamificación transmedia para la divulgación científica y el fomento de vocaciones procientíficas en adolescentes", Revista Comunicar, núm. 55, 2018, pp. 93-103.

ROBERTSON, Lorayne, "Toward an epistemology of active learning in higher education and its promise", en MISSEYANNI, Anastasia, LYTRAS, Miltiadis D, PAPADOPOULOU, Paraskevi y MAROULI, Christina (eds.), Active learning strategies in higher education: Teaching for leadership, innovation, and creativity, Emerald Publishing Limited, Leeds, 2018, pp. 17-44.

RODRÍGUEZ-MOLINA, Susana, MARTÍNEZ-PASCUAL, Beatriz, GALÁNHIDALGO, Laura y TORIJA-LÓPEZ, Luis, "Formación en metodología de simulación para profesores: Avances y expansión", en JIMÉNEZ GARCÍA, Eva y VELASCO QUINTANA, Paloma J., (coord.), Construyendo el futuro de la educación superior en la era digital, Dykinson, Madrid, 2024, p. 191-199.

SANCHEZ, Eric y PLUMETTAZ-SIEBER, Maud, "Teaching and Learning with Escape Games from Debriefing to Institutionalization of Knowledge", en GENTILE, Manuel, ALLEGRA, Mario y SÖBKE, Heinrich (eds.), Games and learning alliance, Springer International Publishing, vol. 11385, 2019, pp. 242-253.

SERRANO, Pascual, La comunicación jibarizada. Cómo la tecnología ha cambiado nuestras mentes, Ediciones Península, Barcelona, 2013, p. 69.

THARAYIL, Sneha, BORREGO, Maura, PRINCE, Michael, NGUYEN, Kevin A., SHEKHAR, Prateek, FINELLI, Cynthia J. y WATERS, Cynthia, "Strategies to mitigate student resistance to active learning", International Journal of STEM Education, vol. 5, núm. 7, pp. 1-16.

VELDKAMP, Alice, KNIPPELS, Marie-Christine y VAN JOOLINGEN, Wouter, "Beyond the early adopters: *Escape rooms* in science education", Frontiers in Education, núm. 6, 2021, pp. 1-11.

Desafíos actuales para la docencia en Derecho internacional público, Derecho internacional privado y Relaciones Internacionales

AEPDIRI

UIB Universitat de les Illes Balears